

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Línea de currículo y evaluación educativa

**Componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la evaluación
formativa en las instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de
Tunja**

Angela Cristina Montaña Rojas

Bogotá, 2026

**Componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la evaluación
formativa en las instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de
Tunja**

Angela Cristina Montaña Rojas

Directora de Tesis Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes

Tesis para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá, 2026

Tesis aprobada por:

Directora de Tesis: Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes

Jurados:

Jurado internacional: Sergio Luis Riquelme Muñoz

Jurado nacional: Ángela Patricia Cárdenas Guerrero

Jurado institucional: Gilda Mabel Delgado Soto

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, por permitirme iniciar, transitar y culminar este camino de formación académica, que ha representado un proceso de crecimiento intelectual, profesional y personal.

De manera especial, agradezco a la Doctora Beatriz Helena Amador Lesmes, directora de tesis, por su guía, acompañamiento permanente y generosidad intelectual, que ha sido fundamental. Sus valiosas sugerencias, las horas dedicadas a la revisión del documento, sus aportes metodológicos y su apoyo constante para superar cada obstáculo presentado en el proceso investigativo.

Igualmente, extendiendo mi gratitud con la Institución Educativa Rural del Sur con sus sedes rurales: Runta Arriba, Barón Germania, Francisco de Paula Santander, Barón Gallero, Chorro Blanco, lo mismo que a la Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla y sus respectivas sedes rurales Florencia, Porvenir y la Esperanza. Agradezco a los rectores y coordinadores por permitirme el ingreso a sus comunidades educativas, por permitir el ingreso a sus diferentes comunidades educativas para la recolección de información establecida. Su disposición y compromiso con la investigación educativa fueron determinantes en este proceso investigativo.

Asimismo, expreso un reconocimiento especial para los docentes de educación primaria rural de ambas instituciones, quienes, desde su ejercicio profesional, compartieron sus experiencias en torno al desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Agradezco igualmente a los estudiantes de grado cuarto y quinto, cuya participación activa y disposición posibilitó la recolección de información; y a los padres de familia, por autorizar la participación de sus hijos e hijas y por la confianza depositada en este proceso.

Finalmente, agradezco al jurado internacional, nacional e institucional por su revisión y lectura del documento, aportando sugerencias que contribuyeron a enriquecer y fortalecer este trabajo investigativo.

Dedicatoria

Con todo mi corazón a mis hijos Paulita y Alejo, a mi esposo Fabito. Gracias por caminar a mi lado mientras perseguía cada sueño. Gracias por transformar el tiempo compartido en paciencia, el ruido en silencios respetuosos y mis ausencias en comprensión amorosa. Su apoyo incondicional impulsó cada paso, cada obstáculo y permitió ser mi soporte en los momentos desafiantes. Este logro hace parte de nuestro proyecto de vida como familia.

Resumen analítico

El presente documento es el resultado de la tesis doctoral que surge como respuesta a la necesidad de fortalecer la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en la educación rural, como una estrategia que contribuya a mejorar los procesos educativos en este contexto y favorecer la implementación de modelos educativos flexibles acordes con las características de la población. Desde esta perspectiva, el objetivo de la investigación fue analizar cómo se autorregula el aprendizaje a través de la evaluación formativa. Se buscó identificar los elementos pedagógicos que se pueden añadir en las instituciones rurales de educación básica primaria de la ciudad de Tunja.

Para ello, se indagó por la pregunta: ¿Qué componentes pedagógicos articulan la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja? La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dentro de un paradigma interpretativo y empleando el método fenomenológico educativo. Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas principales: (1) entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, cuyo propósito fue explorar sus percepciones y experiencias en torno a la implementación de estrategias de autorregulación en el aula y su importancia en el proceso de evaluación formativa; (2) entrevistas semiestructuradas a docentes grupo focal; (3) análisis documental utilizando para su análisis el software ATLAS.ti versión 25, que posibilitó la organización, categorización e interpretación rigurosa de los datos obtenidos, permitiendo identificar patrones, contrastes y relaciones significativas en los discursos de los participantes. El análisis permitió identificar los elementos pedagógicos que favorecieron la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación básica primaria rural. Como aporte de la investigación, se propuso una estructura de componentes pedagógicos orientados a fortalecer la práctica docente y promover aprendizajes autónomo, reflexivo y contextualizado.

Palabras claves: Autorregulación del aprendizaje, educación rural, enseñanza y aprendizaje, evaluación formativa.

Abstract

This document is the result of a doctoral dissertation that emerges in response to the educational gaps affecting students and teachers in rural Colombia. It is grounded in the need to address issues such as low educational quality, school dropout, insufficient teacher qualification, and the implementation of flexible educational models that often fail to meet the intended objectives of rural education. From this perspective, the general objective of the research is to analyze self-regulated learning within formative assessment in order to identify the pedagogical components that can be incorporated into rural primary basic education institutions in the city of Tunja.

To this end, the study seeks to answer the following research question: What pedagogical components articulate self-regulated learning within formative assessment in rural primary basic education institutions in the city of Tunja? The research is conducted under a qualitative approach, within an interpretative paradigm, and employs the educational phenomenological method. For data collection, three main techniques are used: (1) semi-structured interviews with teachers and students, aimed at exploring their perceptions and experiences regarding the implementation of self-regulation strategies in the classroom and their importance in the formative assessment process; (2) semi-structured focus group interviews with teachers; and (3) documentary analysis, using ATLAS.ti software version 25 for data analysis, which enabled the systematic organization, categorization, and rigorous interpretation of the data obtained, allowing for the identification of patterns, contrasts, and meaningful relationships within participants' discourse.

The analysis is supported by contributions from social cognitive theory and constructivist theory, particularly drawing on the work of Bandura (1986), Schunk (2001), Zimmerman (2001), and Beltrán (1993), who have developed explanatory models of self-regulated learning and emphasized its relevance for the development of metacognitive skills in educational contexts.

Keywords: Formative assessment, rural education, self-regulated learning, teaching and learning.

Tabla de contenido

Introducción.....	15
Capítulo 1	18
Marco general de la investigación	18
1.1 Planteamiento del problema de investigación	18
1.1.1 Contexto de la educación primaria rural en Colombia.....	18
1.1.2 Condiciones institucionales, formación docente y modelos pedagógicos en la educación rural	22
1.1.3 Brechas en el rendimiento académico una problemática persistente	26
1.1.4 Síntesis y focalización del problema de investigación.....	33
1.2 Pregunta de Investigación	35
1.3 Objetivos	35
1.3.1 Objetivo General	35
1.3.2 Objetivos Específicos.....	35
1.4 Justificación del problema	35
1.5 Estado de la cuestión.....	38
1.5.1 Autorregulación en el aprendizaje y evaluación formativa.....	40
1.5.2 Autorregulación en el aprendizaje.....	44
1.5.3 Evaluación Formativa	56
1.6 Marco de referencia	63
1.6.1 Marco teórico	63
1.6.2 Marco conceptual	66
1.7 Estrategia metodológica.....	72
1.7.1 Paradigma.....	74
1.7.2 Método	75
1.7.3 Población y contexto investigativo	77
1.7.4 De los documentos del análisis documental.....	79
1.7.5 Instrumentos para la recolección de datos.....	80
1.7.6 Técnicas de análisis de la información.....	86
1.8 Consideraciones éticas	88
Capítulo 2	91
Voces: Sentidos compartidos de la autorregulación.....	91
2.1 Autorregulación: discursos y sentidos	94

2.2 Habilidades autorreguladoras: Su desarrollo e implicaciones	99
2.3 Evaluación: Entre la formación y la práctica.....	106
2.4 Roles pedagógicos: entre el docente y el estudiante	113
2.5 Barreras estructurales de la autorregulación	120
2.6 Orientación pedagógica rural.....	126
2.7 Autonomía como discurso institucional	132
2.8 Reconfiguración pedagógica y curricular	137
Capítulo 3	143
Aula, evaluación y autorregulación: experiencias docentes	143
3.1 Autorregulación del aprendizaje como estrategia pedagógica	145
3.2. Evaluación formativa: desde el aprendizaje autorregulado	151
3.3 Autorregulación como proceso inacabado.....	160
3.4 Condiciones contextuales e institucionales.....	167
Capítulo 4	174
Componentes pedagógicos: desde el espacio rural.....	174
4.1 El aprendizaje autorregulado como ideal pedagógico	174
4.2 Evaluación formativa en tensión.....	182
4.3 Contexto Educativo Rural.....	194
4.4 Componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en educación básica primaria rural.....	203
4.4.1 Horizonte de sentido del aprendizaje	207
4.4.2 Mediación Pedagógica para la autonomía progresiva.....	207
4.4.3 Conciencia del aprender: metacognición integrada a la evaluación formativa..	208
4.4.4 Diálogo formativo para la mejora continua.....	209
4.4.5 Autoevaluación y coevaluación como ejercicio de corresponsabilidad formativa	209
Capítulo 5	214
Discusión de resultados	214
5.1 Implicaciones y alcance de los datos de la investigación	215
5.2 Problema, pregunta rectora y objetivos: evaluación del logro investigativo	216
5.3 Diálogo con los autores y teorías: aportes y construcción de nuevo conocimiento .	218
5.4 Evaluación crítica de la metodología: recursos técnicos, fuentes y rigor	220
5.5 Comparación y contraste con investigaciones similares y el estado del arte.....	221

Capítulo 6	223
Conclusiones.....	223
6.1 Aportes a la línea de investigación currículo y evaluación educativa	228
6.2 Limitaciones y vacíos de la investigación	229
6.3 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	230
Referencias	234
Anexos.....	252

Tabla de tablas

Tabla 1. Matrícula total por zona urbana y rural año 2018 al 2024.....	19
Tabla 2. Puntaje promedio por prueba PISA desde el año 2018 a 2022	27
Tabla 3. Tendencias, tensiones y vacíos de la investigación.....	62
Tabla 4. Matriz de metodología.....	73
Tabla 5. Participantes de la investigación.....	77
Tabla 6. Categoría uno Autorregulación en el aprendizaje: Metacognición, autonomía y autoevaluación	176
Tabla 7. Matriz de análisis categoría Evaluación Formativa en tensión	183
Tabla 8. Matriz de análisis categoría Contexto Educativo Rural	196
Tabla 9. Componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa	211

Tabla de figuras

Figura 1. Informe SIMAT, año 2021 a 2024 en zonas rurales de Tunja, Boyacá.	20
Figura 2. Promedio de estudiantes en cada uno de los niveles educativos por jornada según área rural y urbano a 2021	21
Figura 3. Línea de tiempo modelos pedagógicos flexibles implementados en Colombia .	24
Figura 4. Comparativo de porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en matemáticas PISA 2022	28
Figura 5. Comparativo de porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en ciencias PISA 2022	28
Figura 6. Comparativo de porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en lectura PISA 2022	28
Figura 7. Puntaje promedio de las Pruebas Saber 11 Calendario A 2019-2022.....	30
Figura 8. Puntaje por áreas de conocimiento en Saber 11, calendario A, año 2022	31
Figura 9. Estadística de Deserción Escolar del año 2019 al 2023.....	32
Figura 10. Caracterización del problema de investigación	33
Figura 11. Diagrama PRISMA	39
Figura 12. Subcategorías objetivo 01	92
Figura 13. Categorías y relación con los participantes.....	93
Figura 14. Categorías y subcategorías de las Concepciones de la autorregulación	94
Figura 15. <i>Concepciones sobre la autorregulación</i>	96
Figura 16. Categoría y subcategorías del desarrollo de habilidades autorreguladoras	100
Figura 17. Evaluación formativa para la práctica.....	107
Figura 18. Red de códigos de evaluación formativa para la práctica.....	108
Figura 19. Categoría y subcategorías de rol del docente y del estudiante.....	114
Figura 20. Red conceptual del rol del docente y del estudiante	115
Figura 21. Categorías y Subcategorías de Barreras estructurales de la autorregulación...	121
Figura 22. Obstáculos y limitaciones. Red de subcategorías	122
Figura 23. Categorías y subcategorías de Orientación pedagógica rural	127
Figura 24. Red de códigos de orientación pedagógica rural	128
Figura 25. Categoría y Subcategorías de Autonomía como discurso institucional.....	133
Figura 26. Red de códigos. Autonomía como discurso institucional.....	134
Figura 27. Reconfiguración pedagógica y curricular	138
Figura 28. Red de códigos. Reconfiguración pedagógica y curricular.....	139
Figura 29. Subcategorías emergentes del objetivo específico dos.	143
Figura 30. Diagrama de barras de códigos y citas del objetivo específico dos.	144
Figura 31. Subcategorías de estrategias pedagógicas para la autorregulación.	145
Figura 32. Red semántica categoría uno.....	146
Figura 33. Subcategorías de estrategias pedagógicas para la autorregulación.	151
Figura 34. Red semántica: narrativas de los docentes, categoría dos.....	152

Figura 35. Estructura categorial de la autorregulación del aprendizaje como proceso formativo	161
Figura 36. Red semántica narrativas subcategoría tres	162
Figura 37. Categoría y subcategorías de condiciones contextuales e institucionales.	168
Figura 38. Red semántica narrativas: subcategorías categoría tres.	169
Figura 39. Marco de construcción componentes pedagógicos	205

Tabla de Anexos

Anexo A. Caracterización estudiantes y docentes codificación ATLAS.ti25	251
Anexo B. Formato Entrevista semiestructurada a docentes	258
Anexo C. Formato Entrevista Semiestructurada a docentes	259
Anexo D. Formato entrevista a grupo focal	261
Anexo E. Aprobación Comité de Ética- Universidad Santo Tomás	262

Introducción

En Colombia, la educación en contextos rurales enfrenta desafíos estructurales que demandan intervenciones pedagógicas y políticas orientadas al mejoramiento de su calidad, cobertura y permanencia. De acuerdo con el informe Calidad educativa en zonas rurales de Colombia: un camino por recorrer, elaborado por la Pontificia Universidad Javeriana (2024), el 67% de las 55.889 sedes educativas del país se ubican en zonas rurales. En estos territorios, la oferta educativa se concentra principalmente en los niveles de preescolar (38%) y primaria (46%). En este contexto, menos de la mitad de los estudiantes que inician la educación primaria culminan el grado undécimo, lo cual evidencia una preocupante tasa de deserción escolar y revela tensiones persistentes en los procesos de continuidad educativa.

De manera complementaria, la Encuesta de Calidad de Vida del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023) indica que, aunque el 95,9% de la población mayor de 15 años sabe leer y escribir, subsisten brechas significativas entre los contextos urbanos y rurales. Mientras en las ciudades el analfabetismo en personas mayores de 15 años es del 2,7%, en las zonas rurales asciende al 9,2%. En esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) ha exhortado al Estado colombiano a fortalecer la garantía de una educación de calidad en los territorios rurales. Factores como la formación docente, la disponibilidad de recursos didácticos, la infraestructura escolar y el acceso a servicios públicos inciden de manera directa en la brecha de aprendizaje, reflejada en los resultados de pruebas nacionales e internacionales.

En este escenario, la presente investigación se orientó a responder la siguiente pregunta: ¿Qué componentes pedagógicos articulan la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja? La indagación se centró en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva socioconstructivista, la cual reconoce la incidencia del contexto social, cultural y educativo en la construcción del conocimiento. Para ello, se seleccionaron docentes y estudiantes como participantes clave, quienes aportaron sus experiencias mediante entrevistas semiestructuradas. La información obtenida fue analizada e interpretada a la luz del marco teórico y contrastada con una revisión documental institucional.

Este documento de tesis se encuentra estructurado en seis capítulos que desarrollaron de manera progresiva el problema, los fundamentos teóricos, el diseño metodológico, los hallazgos y las implicaciones derivadas del estudio. El primer capítulo presentó el marco general de la investigación, contextualizando la situación de la educación rural en Colombia en relación con la matrícula, los modelos pedagógicos flexibles, los resultados de pruebas nacionales e internacionales y las dificultades asociadas a la deserción escolar y la formación docente. A partir de este análisis, se formularon la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, resaltando la necesidad de fortalecer la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en escuelas rurales de Tunja.

Asimismo, se desarrolló el estado del arte mediante la revisión de 55 estudios publicados entre 2009 y 2025, organizados en tres ejes temáticos: (1) autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa, (2) autorregulación del aprendizaje y (3) evaluación formativa. Esta revisión permitió identificar tendencias investigativas, convergencias conceptuales, divergencias metodológicas y vacíos teóricos que fundamentaron la pertinencia del estudio.

Posteriormente, se expuso el marco teórico, sustentado en los aportes de Bandura (1986) y Schunk (2001) desde el enfoque socioconstructivista, el cual enfatiza la influencia del contexto y la interacción social en los procesos educativos. En este apartado se delimitaron las categorías centrales de análisis: autorregulación del aprendizaje, evaluación formativa, educación rural y componente pedagógico. El capítulo culminó con la descripción de la estrategia metodológica, basada en un enfoque cualitativo, un paradigma interpretativo y un método fenomenológico educativo, especificando los criterios de selección de participantes y las características del contexto investigado.

El segundo capítulo, titulado Voces: sentidos compartidos de la autorregulación, presentó el análisis correspondiente al primer objetivo específico, orientado a comprender las percepciones de estudiantes y docentes frente a la incorporación de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa. Este capítulo se organizó en ocho categorías que abordaron las creencias y significados atribuidos a la autorregulación, el desarrollo de habilidades autorregulatorias, la práctica evaluativa, el rol del docente y del estudiante, así como los obstáculos pedagógicos identificados en el contexto rural.

El tercer capítulo, Aula, evaluación y autorregulación: experiencias docentes, desarrolló el análisis del segundo objetivo específico, enfocado en describir las estrategias que emplearon los maestros para promover la autorregulación desde la evaluación formativa. A partir de entrevistas semiestructuradas a ocho docentes de educación básica primaria rural de Tunja, se analizaron las formas de articulación entre evaluación y currículo, así como las condiciones socioculturales que inciden en la implementación de estrategias innovadoras. El capítulo se estructuró en cuatro categorías analíticas que integraron las voces docentes con la interpretación teórica.

El cuarto capítulo, Componentes pedagógicos desde el contexto rural, abordó la interpretación de los procesos de autorregulación en la evaluación formativa con el propósito de identificar los componentes pedagógicos susceptibles de incorporación en la educación básica primaria. Mediante un análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) y los planes de área, se contrastaron las concepciones institucionales sobre autorregulación, evaluación formativa y ruralidad. Este ejercicio permitió reconocer los elementos del microcurrículo desde los cuales se configuran propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación.

A partir de los hallazgos empíricos, el quinto capítulo desarrolló la discusión de resultados, estableciendo una contrastación argumentativa entre los datos obtenidos, el marco teórico, el estado del arte y la metodología empleada. Este análisis permitió delimitar los aportes al nuevo conocimiento derivados del proceso investigativo, organizados en cinco ejes: alcance de los hallazgos, articulación con la pregunta y objetivos, diálogo con la teoría, revisión metodológica y contraste con investigaciones previas.

Finalmente, el sexto capítulo presenta las conclusiones, en las cuales se formularon proposiciones que sintetizan los aportes teóricos y pedagógicos del estudio. De esta manera, se señalaron las limitaciones, las posibilidades de profundización futura y las reflexiones derivadas del proceso investigativo en el contexto de la educación rural.

Capítulo 1

Marco general de la investigación

1.1 Planteamiento del problema de investigación

1.1.1 Contexto de la educación primaria rural en Colombia

La educación primaria en el contexto rural colombiano enfrenta desafíos estructurales relacionados con la pertinencia metodológica, la organización escolar y la permanencia estudiantil. Estas condiciones demandan el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa y a la reducción de problemáticas como la deserción y el fracaso escolar, factores que inciden directamente en el desarrollo académico de estudiantes y docentes.

En las escuelas rurales del país, el servicio educativo presenta variaciones constantes asociadas a cambios en la matrícula, retiro de estudiantes, movilidad poblacional y abandono escolar. Esta dinámica impacta la organización del aula, donde con frecuencia confluyen estudiantes de diferentes grados en un mismo espacio pedagógico. En consecuencia, el docente debe realizar ajustes metodológicos permanentes, reorganizar contenidos y diseñar materiales didácticos en coherencia con los estándares curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En muchas sedes rurales, el número reducido de estudiantes conduce a la configuración de aulas multigrado y, en múltiples casos, a la asignación de un único docente responsable de orientar distintas áreas y niveles. En este escenario, la evaluación formativa adquiere especial relevancia, ya que permite realizar un seguimiento continuo del aprendizaje, ofrecer retroalimentación oportuna y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades identificadas. Cuando se articula con estrategias de autorregulación del aprendizaje, favorece la autonomía, la metacognición y la participación activa del estudiante en su proceso formativo.

Desde el punto de vista estadístico, las cifras del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), con corte a 2021, indican que la matrícula en zonas rurales representa el 24,42 % del total nacional, equivalente a 2.437.760 estudiantes. De estos, el 95,55 % (2.329.292 estudiantes) pertenece al sector oficial (Sistema de Información Nacional de Educación

Básica y Media – SINEB, 2022). Aunque la participación rural es significativa dentro del sistema educativo, en los últimos años se observan fluctuaciones en comparación con el contexto urbano.

La evolución de la matrícula entre 2018 y 2024 permite identificar estas variaciones tanto en el sector urbano como en el rural. En la Tabla 1 se presenta el comportamiento comparativo por zona y sector, incluyendo estimaciones para los años 2022 a 2024 y un dato parcial para 2025.

Tabla 1. *Matrícula total por zona urbana y rural año 2018 al 2024*

Matrícula Zona/ sector	2018	2019	2020	2021	2022*	2023*	2024*
URBANA	OFICIAL						
	5.600.015	5.630.610	5.598.568	5.636.920	5.580.000	5.600.000	5.950.000
	NO OFICIAL						
	2.092.171	2.114.735	2.075.954	1.903.908	1.800.000	1.780.000	1.780.000
TOTAL	7.692.186	7.745.345	7.674.522	7.543.828	7.380.000	7.380.000	7.730.000
RURAL	OFICIAL						
	2.304.559	2.300.874	2.237.340	2.329.292	2.300.000	2.290.000	2.600.000
	NO OFICIAL						
	107.952	112.995	110.794	108.468	120.000	115.000	210.000
TOTAL	2.412.511	2.413.869	2.348.134	2.437.760	2.420.000	2.405.000	2.810.000
TOTAL	7.904.574	7.931.484	10.022.656	9.981.588	9.800.000	9.785.000	10.540.000
URBANO / RURAL							

Nota: Datos tomados de Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media- SINEB, 2022. * Estimaciones para 2022-2024 basadas en reportes parciales del SIMAT y tendencias de matrícula (MEN) 2024 basadas en reportes parciales del SIMAT y tendencias de matrícula (MEN).

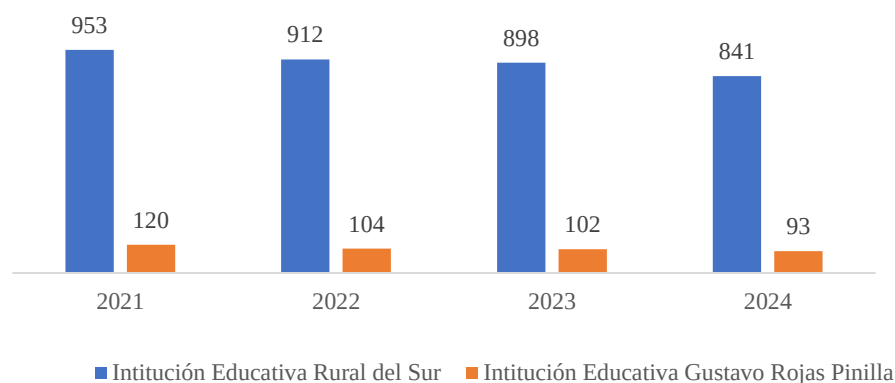
Como se observa en la Tabla 1, la matrícula urbana supera ampliamente a la rural en todos los años analizados; sin embargo, más allá de la diferencia numérica, se evidencia que la matrícula rural presenta variaciones que inciden en la estabilidad organizativa de las instituciones. Estas fluctuaciones repercuten directamente en la conformación de grupos multigrado, en la asignación docente y en la planificación curricular

De acuerdo con los datos más recientes del SIMAT, con corte a noviembre de 2024, la matrícula nacional en educación preescolar, básica y media asciende a 9.545.318 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: preescolar (892.481), básica primaria

(4.018.003), básica secundaria (3.202.777) y media (1.432.057). En términos de participación rural, aproximadamente 2.811.340 estudiantes corresponden a zonas rurales, lo que representa el 28,21 % del total nacional. Aunque este porcentaje muestra un ligero incremento relativo frente a 2021, la información parcial de 2025 indica que la matrícula rural continúa concentrándose en el sector oficial (MEN, 2024).

En el departamento de Boyacá, el registro de 2024 reporta aproximadamente 46.973 estudiantes matriculados en zonas rurales. En el caso específico del municipio de Tunja, los reportes del SIMAT para el periodo 2021-2024 evidencian una disminución progresiva en la matrícula rural: 1.073 estudiantes en 2021; 1.016 en 2022; 1.000 en 2023; y 934 en 2024. Esta tendencia descendente se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Informe SIMAT, año 2021 a 2024 en zonas rurales de Tunja, Boyacá.



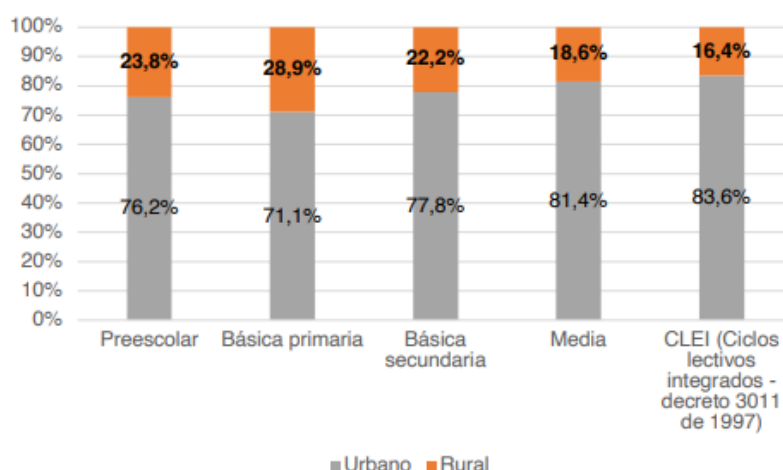
Nota: La figura muestra las cifras de los niños matriculados entre los años 2021-2024 en zonas rurales de Tunja. Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2022

La tendencia evidenciada en la figura confirma un comportamiento sostenido de disminución en la matrícula rural del municipio, lo que plantea interrogantes sobre la permanencia escolar y las condiciones educativas ofrecidas en estas instituciones.

Según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (DANE, 2023), la disminución de la matrícula rural puede asociarse a factores como el trabajo en edad temprana, el desinterés por el estudio, las responsabilidades domésticas, la movilidad territorial, los bajos resultados académicos y la repetición de cursos. Además, en algunos contextos, la educación no es percibida como una prioridad familiar, lo cual incide en la continuidad del proceso formativo.

A estas condiciones se suma lo señalado por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2023), el cual indica que, aunque el número de sedes educativas rurales es mayor que el urbano, el promedio de estudiantes por jornada es considerablemente inferior. En las sedes urbanas el promedio es de 285 estudiantes por jornada, mientras que en las rurales es de 102. Esta relación se presenta en la Figura 2.

Figura 2. Promedio de estudiantes en cada uno de los niveles educativos por jornada según área rural y urbano a 2021



Nota: Adaptado de la base de datos de la ECV- 2021 promedio de estudiantes en cada uno de los niveles en zona rural y urbano en Colombia. Fuente: Laboratorio de Economía de la Educación, 2023.

La diferencia en el promedio de estudiantes por sede no solo refleja una menor densidad poblacional, sino que tiene implicaciones pedagógicas directas, particularmente en la organización de aulas multigrado y en la distribución de la carga docente.

En consecuencia, la organización del servicio educativo en la educación básica primaria rural depende en gran medida del número de estudiantes matriculados, lo que implica desafíos asociados a la integración de grupos multigrado, la diversificación metodológica y la implementación de estrategias evaluativas que promuevan la autonomía del estudiante. En este escenario, la articulación entre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje adquiere relevancia como posible respuesta pedagógica frente a las condiciones estructurales del contexto rural.

1.1.2 Condiciones institucionales, formación docente y modelos pedagógicos en la educación rural

De acuerdo con el Decreto 3020 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional, específicamente en su artículo 11, la asignación de docentes en las entidades territoriales debe realizarse considerando el promedio de estudiantes por profesor, estableciendo para el contexto rural un mínimo de 22 estudiantes por docente. Esta regulación influye de manera directa en la organización de las instituciones educativas rurales, ya que la planta docente disponible se determina en función del número de estudiantes matriculados en cada sede, lo que repercute en la conformación de aulas multigrado y en la distribución de las cargas académicas.

En consecuencia, la planta docente se reestructura periódicamente en función de las variaciones de matrícula, lo que con frecuencia conduce a la configuración de aulas multigrado. En estos espacios convergen estudiantes de distintos grados bajo la orientación de un único docente, quien debe atender simultáneamente diversas áreas curriculares y niveles de desarrollo. Esta condición no solo representa un reto organizativo, sino también un desafío pedagógico que exige planificación diferenciada, flexibilidad metodológica y estrategias de evaluación adaptadas al contexto.

Por tanto, la calidad del proceso educativo en zonas rurales depende, en gran medida, de la formación y preparación del profesorado para responder a estas particularidades. Se requiere que los docentes desarrollen competencias pedagógicas específicas para el trabajo en aulas multigrado, integrando metodologías activas, estrategias de acompañamiento personalizado y procesos evaluativos que favorezcan la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

De acuerdo con cifras oficiales del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023), el 67 % de las sedes educativas del país se encuentran ubicadas en zonas rurales, concentrándose principalmente en los niveles de preescolar y básica primaria. Esta distribución evidencia que el sistema educativo rural cumple una función estratégica en la cobertura de los primeros ciclos formativos; sin embargo, la limitada oferta

de educación media en estos territorios restringe la continuidad de las trayectorias educativas, incrementando el riesgo de deserción o migración hacia contextos urbanos.

En el mismo año, la matrícula rural alcanzó aproximadamente 2,3 millones de estudiantes, lo que representa cerca del 24 % del total nacional. Si bien esta cifra confirma la relevancia cuantitativa del sistema educativo rural dentro del panorama nacional, también pone de manifiesto la necesidad de fortalecer sus condiciones institucionales, pedagógicas y organizativas, especialmente en lo relacionado con la permanencia escolar y la calidad de los procesos formativos.

En esta línea, el informe de análisis estadístico elaborado por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2024) señala que la calidad educativa se encuentra estrechamente vinculada a la disponibilidad de docentes con formación pertinente y condiciones laborales estables. No obstante, el 42 % de los docentes que laboran en zonas rurales ocupan cargos en provisionalidad, frente al 27 % en áreas urbanas. Esta brecha, que se mantiene en los análisis más recientes de 2024 y 2025, evidencia una mayor inestabilidad en la vinculación laboral del profesorado rural.

La alta proporción de nombramientos provisionales incide en la continuidad de los procesos pedagógicos y en la consolidación de proyectos institucionales de largo plazo, dado que las condiciones contractuales menos estables pueden generar rotación frecuente de docentes y limitar el arraigo profesional en los territorios rurales. En consecuencia, esta situación no solo afecta la estabilidad laboral del profesorado, sino que repercute en la coherencia de las prácticas pedagógicas y en la sostenibilidad de estrategias formativas orientadas al mejoramiento de la calidad educativa.

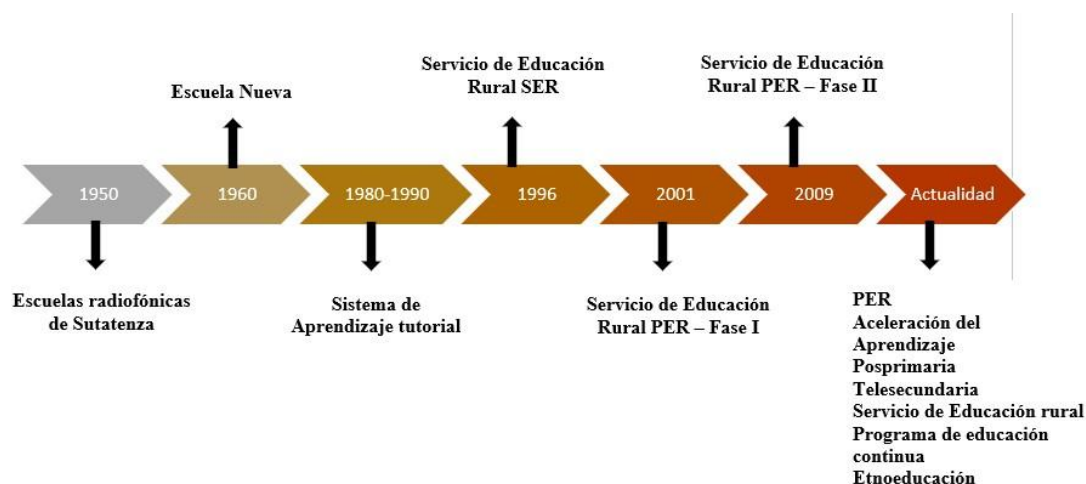
Para hacer frente a esta problemática, se han implementado estrategias orientadas al fortalecimiento de la planta docente en zonas rurales. En 2018 se realizó un concurso especial de méritos que, hasta noviembre de 2021, permitió el nombramiento de 6.765 docentes y directivos docentes en territorios afectados por el conflicto armado.

De igual manera, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, el Gobierno Nacional expidió el Decreto 574 de 2022, mediante el cual se reglamentó un nuevo concurso especial de méritos para el ingreso a la carrera docente. Como resultado de esta convocatoria, se incorporaron 13.729 docentes en zonas rurales. Este proceso incluyó la aplicación de pruebas de conocimientos específicos y la valoración de competencias relacionadas con la

implementación de modelos pedagógicos flexibles promovidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En cuanto a los modelos pedagógicos flexibles, es pertinente señalar que su implementación en la educación rural colombiana se remonta a la década de 1950, con experiencias pioneras como la Escuela Radiofónica de Sutatenza. Desde entonces, estas iniciativas han evolucionado y se han diversificado hasta consolidarse en los actuales Programas de Educación Rural (PER), configurándose como estrategias orientadas a ampliar la cobertura y responder a las particularidades del contexto rural (Soto et al., 2022).

Figura 3. Línea de tiempo modelos pedagógicos flexibles implementados en Colombia



Nota: Modelos pedagógicos flexibles, establecidos en la educación rural desde el año 1950 a 2024. Elaboración Propia. Fuente: Soto et al. (2022)

La Escuela Radiofónica de Sutatenza, considerada una de las primeras experiencias sistemáticas de educación rural en Colombia, surgió en 1950 como una estrategia de alfabetización dirigida a poblaciones campesinas. A través de la radiodifusión, el uso de material impreso y diversas estrategias comunicativas, este modelo promovió el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo básico, así como la formación en salud, organización comunitaria y técnicas de producción agropecuaria.

Más allá de su propósito alfabetizador, esta experiencia representó un antecedente significativo en la educación rural colombiana al propiciar procesos de aprendizaje autónomo mediados por recursos tecnológicos de la época. Si bien el concepto de autorregulación del

aprendizaje no se encontraba formalmente desarrollado en ese momento, el modelo favoreció dinámicas de estudio independiente y apropiación contextualizada del conocimiento, sentando bases para posteriores desarrollos pedagógicos orientados a la autonomía del estudiante.

En la década de 1960 se implementó en Colombia el modelo educativo Escuela Nueva. Según Colbert (2006), esta propuesta pedagógica fue diseñada para responder a las particularidades de los contextos rurales, especialmente en aulas multigrado donde uno o dos docentes atienden simultáneamente a estudiantes de distintos niveles. Su enfoque integra componentes curriculares, comunitarios, formativos y administrativos, orientados a favorecer un aprendizaje activo y participativo. Asimismo, su carácter flexible permite adaptarse a las dinámicas propias de la infancia rural, facilitando que los estudiantes avancen de un grado a otro de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y el desarrollo progresivo de su autonomía.

Entre las décadas de 1980 y 1990 se implementó el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) como una propuesta de educación desescolarizada orientada a ampliar la cobertura en contextos rurales. Este modelo se caracteriza por su flexibilidad y apertura, permitiendo que los estudiantes avancen según su propio ritmo de aprendizaje. En este enfoque, el docente asume el rol de tutor y, preferiblemente, pertenece a la misma comunidad o región, lo que favorece una comprensión más profunda del contexto sociocultural. Asimismo, el modelo se sustenta en materiales estructurados que orientan el trabajo autónomo del estudiante, quien, con el acompañamiento del tutor, construye y valida su aprendizaje sin necesidad de desplazarse a centros urbanos ni desvincularse de su entorno social y cultural (Colbert, 2006).

En 1996 surgió el modelo Servicio de Educación Rural (SER), fundamentado en las particularidades y dinámicas propias de cada comunidad. Este modelo establece orientaciones para la formación y define núcleos temáticos en las áreas esenciales del currículo, organizando los contenidos desde un enfoque interdisciplinario y garantizando su pertinencia y coherencia curricular. Asimismo, promueve el desarrollo humano, social, comunitario y productivo, al tiempo que incentiva la investigación en el contexto local y la elaboración de materiales educativos ajustados a los procesos de mediación pedagógica y a las necesidades específicas de los estudiantes (Colombia Aprende, s.f.).

Los modelos pedagógicos flexibles han demostrado ser efectivos para fortalecer la calidad educativa en el ámbito rural, dinamizar los procesos de aprendizaje y potenciar la autonomía, la autorregulación y la gestión del tiempo por parte de los estudiantes. Su diseño se fundamenta en las realidades y necesidades del contexto, lo que favorece el desarrollo de habilidades para la gestión autónoma del conocimiento. En estos entornos, la promoción de la autorregulación no solo fortalece la autonomía, sino que también incide positivamente en el desempeño académico. La evaluación formativa, concebida como una herramienta central en este proceso, ofrece retroalimentación permanente que permite a los estudiantes reconocer dificultades, ajustar estrategias y mejorar sus aprendizajes. Asimismo, este enfoque contribuye al fortalecimiento de la motivación intrínseca y la responsabilidad frente al proceso educativo, lo que a su vez favorece la permanencia escolar y la disminución de la deserción.

1.1.3 Brechas en el rendimiento académico una problemática persistente

En coherencia con lo anterior, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2018 evidencian una brecha de 28 puntos en matemáticas entre los estudiantes de zonas rurales y aquellos que asisten a instituciones ubicadas en áreas urbanas. Esta diferencia pone de manifiesto las desigualdades estructurales que inciden en el desempeño académico según el contexto territorial. Igualmente, al comparar los resultados obtenidos por Colombia en las pruebas PISA de 2018 y 2022, se observa que el país continúa registrando un rendimiento inferior al promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en las tres áreas evaluadas: lectura, matemáticas y ciencias, tal como se presenta en la Tabla 2 (Icfes, 2024).

Tabla 2. Puntaje promedio por prueba PISA desde el año 2018 a 2022

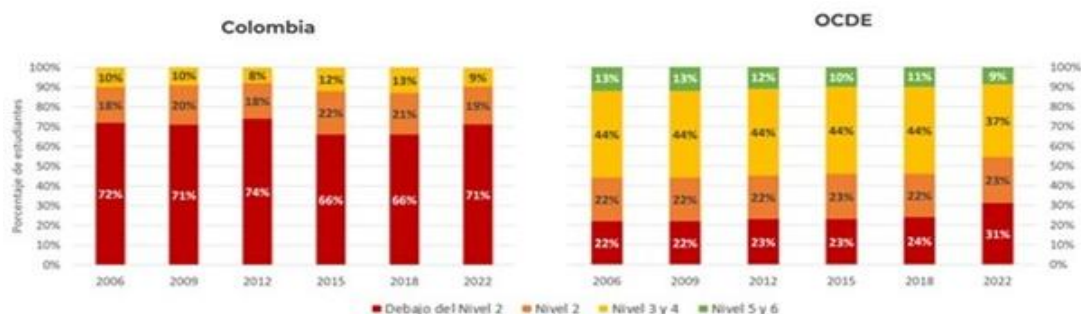
	OCDE		COLOMBIA	
	2018	2022	2018	2022
Lectura	487	476	412	409
Matemáticas	489	472	391	383
Ciencias	489	485	412	411

Nota: Datos tomados de Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) Informe nacional de resultados para Colombia 2022 (Icfes, 2024)

El análisis de los resultados se sustentó en tres indicadores clave: rendimiento, equidad y bienestar. En lo que respecta al rendimiento, los datos evidencian una disminución generalizada entre 2018 y 2022. En matemáticas, el promedio de los países de la OCDE descendió 17 puntos (de 489 a 472), mientras que en Colombia la reducción fue de 8 puntos (de 391 a 383), lo que representa aproximadamente la mitad de la caída registrada en la OCDE. En lectura, el promedio de la OCDE disminuyó 11 puntos (de 487 a 476), mientras que Colombia presentó una reducción de 3 puntos (de 412 a 409). Finalmente, en ciencias, la OCDE registró un descenso de 4 puntos (de 489 a 485), en tanto que Colombia evidenció una disminución de 1 punto (de 412 a 411). Si bien la reducción en Colombia fue menor en términos absolutos frente al promedio de la OCDE, es importante señalar que el país partía de niveles de desempeño significativamente inferiores, lo que mantiene y profundiza las brechas existentes en el rendimiento académico.

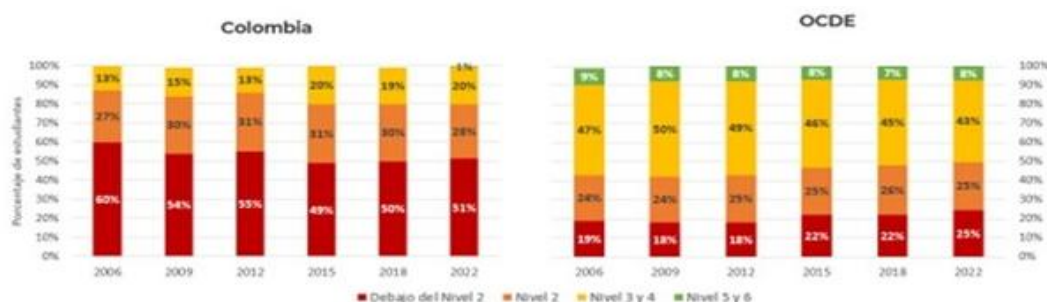
Estos resultados se complementan con el análisis gráfico presentado en las Figuras 4, 5 y 6. La Figura 4 muestra el comparativo del porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en matemáticas en la prueba PISA 2022; la Figura 5 presenta el comportamiento de los niveles de desempeño en ciencias; y la Figura 6 expone la distribución de los estudiantes según su rendimiento en lectura (Ministerio de Educación, 2024). Estas representaciones permiten visualizar con mayor claridad las diferencias entre Colombia y el promedio de la OCDE, especialmente en los niveles inferiores y superiores de desempeño.

Figura 4. Comparativo de porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en matemáticas PISA 2022



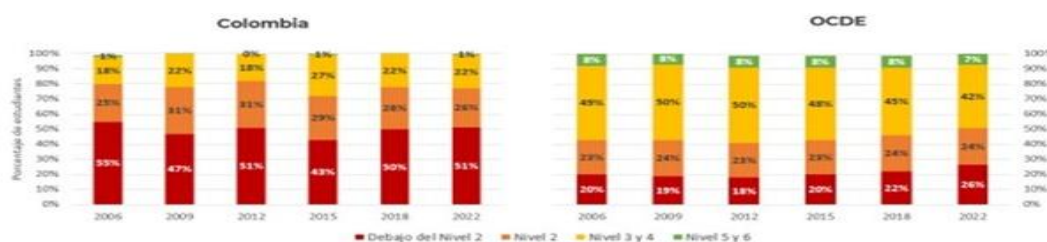
Nota: La figura muestra un comparativo de los niveles de desempeño en Matemáticas de Colombia frente al promedio OCDE. Fuente: Ministerio de Educación, 2024.

Figura 5. Comparativo de porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en ciencias PISA 2022



Nota: La figura muestra un comparativo de los niveles de desempeño en Ciencias de Colombia frente al promedio OCDE. Fuente: (Ministerio de Educación, 2024)

Figura 6. Comparativo de porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en lectura PISA 2022



Nota: La figura muestra un comparativo de los niveles de desempeño en Lectura de Colombia frente al promedio OCDE. Fuente: (Ministerio de Educación, 2024).

De manera general, los resultados de PISA 2022 representan los niveles más bajos registrados hasta la fecha en las tres áreas evaluadas entre los países miembros de la OCDE. La tendencia global evidencia una disminución significativa en los puntajes, y Colombia no ha sido ajena a esta dinámica. En el contexto nacional, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad urgente de articular acciones entre los distintos actores de la comunidad educativa, tanto en el ámbito nacional como territorial. Asimismo, subrayan la importancia de consolidar y fortalecer estrategias orientadas al mejoramiento de la calidad educativa, en consonancia con las directrices establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 (Congreso de Colombia, 2023).

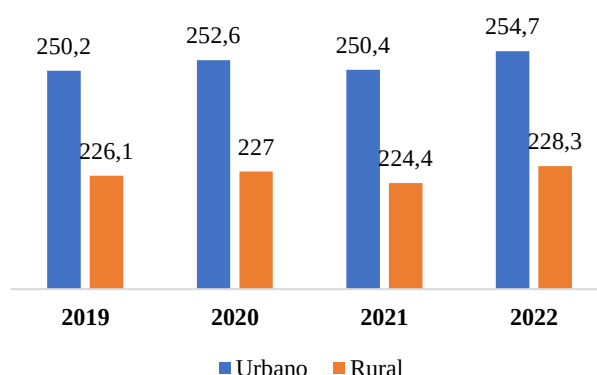
De manera similar, los resultados de las Pruebas Saber aplicadas en 2021, 2022 y 2023 a estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno evidencian el rezago de las instituciones educativas rurales en comparación con las urbanas en las áreas evaluadas. Un fenómeno similar se observa en los establecimientos educativos no oficiales, que obtienen puntajes más altos, lo que refleja una marcada desigualdad social, económica y educativa que impacta directamente la calidad académica en Colombia (Fundación Empresarios por la Educación y Observatorio E y E Gestión Educativa, 2024).

Entre 2023 y 2024, los resultados nacionales de las Pruebas Saber 11 evidencian una leve mejoría en el rendimiento global. El Icfes reportó que el puntaje promedio global del Saber 11, calendario A, pasó de 257 puntos en 2023 a 259 en 2024. Del mismo modo, se registraron incrementos específicos de un punto en matemáticas y un punto en ciencias naturales. Si bien estos resultados evidencian una tendencia positiva, el avance continúa siendo moderado, lo que indica progresos graduales en la calidad educativa general; no obstante, estos aún resultan insuficientes para cerrar las brechas estructurales persistentes en el sistema educativo.

En concordancia con lo anterior, el informe de análisis estadístico del Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, publicado en 2023, subraya los desafíos persistentes que enfrenta la educación rural en el país. A pesar de los esfuerzos orientados a mejorar la calidad educativa en estos contextos entre ellos la implementación de modelos pedagógicos como Escuela Nueva, continúan evidenciándose brechas significativas.

De acuerdo con el análisis de los resultados de las Pruebas Saber 2021 y 2022, las principales limitaciones en las zonas rurales se asocian con déficits en infraestructura educativa y condiciones socioeconómicas adversas que inciden directamente en el desempeño académico. En este sentido, la Figura 7 presenta los resultados de las Pruebas Saber 11 entre 2019 y 2022, donde se observa que las zonas rurales han registrado históricamente promedios inferiores en comparación con las zonas urbanas.

Figura 7. *Puntaje promedio de las Pruebas Saber 11 Calendario A 2019-2022*

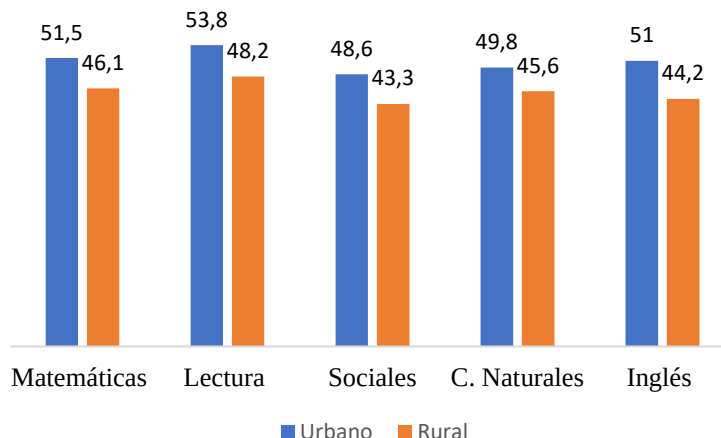


Nota: puntaje promedio de las pruebas Saber 11 en los últimos cuatro años. Elaboración propia con datos de DataIcfes -2022. Fuente: Icfes (2022)

Al analizar los resultados por componentes de la prueba, se observa que los estudiantes de zonas urbanas obtuvieron puntajes superiores en todas las áreas del conocimiento evaluadas, tal como se presenta en la Figura 8. La mayor brecha en las Pruebas Saber 11 de 2022 se registró en el área de inglés, con una diferencia de 6,8 puntos, seguida de lectura (5,6 puntos), matemáticas (5,4 puntos) y ciencias sociales (5,3 puntos) (Icfes, 2022).

Adicionalmente, el Icfes reportó que en 2024 el 82 % de las Pruebas Saber 11 fueron presentadas por estudiantes de zonas urbanas, mientras que el 18 % correspondió a estudiantes de zonas rurales. Esta distribución refleja no solo la concentración poblacional, sino también las desigualdades en el acceso y permanencia en el sistema educativo según la ubicación territorial.

Figura 8. Puntaje por áreas de conocimiento en Saber 11, calendario A, año 2022

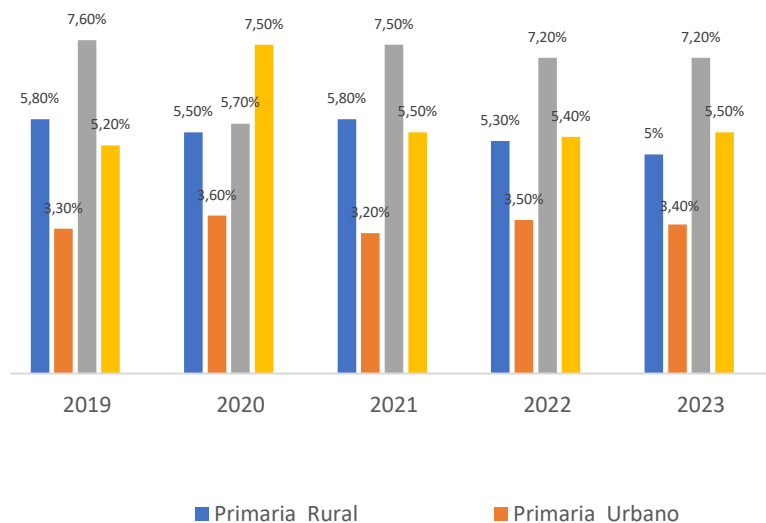


Nota: Consolidado de las áreas de matemáticas, lectura, sociales, ciencias naturales e inglés de los resultados de las pruebas Saber 11 en el año 2022. Fuente: Icfes (2022)

Los menores puntajes obtenidos por los estudiantes de zonas rurales en las pruebas estandarizadas pueden estar asociados con condiciones de menor calidad educativa y constituyen un obstáculo para el acceso a la educación superior, considerando que diversas instituciones universitarias emplean estos resultados como criterio de admisión. Esta situación profundiza las desigualdades en las trayectorias educativas y limita las oportunidades de movilidad social para los jóvenes rurales.

Otro fenómeno preocupante es el incremento de la deserción escolar en los últimos años en las zonas rurales. Durante el último quinquenio, las tasas de abandono han mostrado un crecimiento significativo, lo que genera especial alerta para el sistema educativo. Como se evidencia en la Figura 9, los niveles de deserción en contextos rurales tienden a ser considerablemente superiores a los registrados en áreas urbanas.

Figura 9. Estadística de Deserción Escolar del año 2019 al 2023



Nota: Estadística de deserción escolar presentada en los últimos cinco años en Colombia, información tomada de Ministerio de Educación Nacional y Departamento Administrativo Nacional de Estadística 2023. Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2022b)

Las brechas en la educación primaria rural pueden analizarse a partir de cuatro dimensiones clave que estructuran la argumentación del problema de investigación. En primer lugar, los bajos resultados académicos, evidenciados en pruebas nacionales e internacionales que miden la calidad educativa. En segundo lugar, el incremento significativo de la deserción escolar durante los últimos cinco años. En tercer lugar, la formación docente, cuyo nivel de cualificación y estabilidad incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, los modelos educativos flexibles que, si bien han ampliado la cobertura y adaptabilidad en contextos rurales, en algunos casos presentan limitaciones relacionadas con la incorporación de principios metacognitivos fundamentales para fortalecer la autorregulación del aprendizaje.

Estos cuatro componentes se articulan de manera sistémica dentro de la problemática planteada, tal como se representa en la Figura 10.

Figura 10. Caracterización del problema de investigación



Nota: La figura muestra de manera gráfica los elementos centrales del problema de investigación.

1.1.4 Síntesis y focalización del problema de investigación

Ante este panorama, se hace necesario profundizar en el papel que desempeña la autorregulación del aprendizaje en el marco de la evaluación formativa en la educación básica primaria rural. La evidencia presentada en los apartados anteriores relacionada con las brechas en el rendimiento académico, la deserción escolar, las condiciones institucionales y los desafíos en la formación docente permite advertir que no basta con ampliar la cobertura o implementar modelos flexibles, sino que resulta imprescindible fortalecer los procesos cognitivos y metacognitivos que sustentan el aprendizaje.

La evaluación formativa, al centrarse en el proceso y no exclusivamente en los resultados, constituye un escenario propicio para el desarrollo de habilidades metacognitivas, tales como la planificación, el monitoreo y la autorreflexión. Su articulación con estrategias de autorregulación favorece que los docentes ajusten sus prácticas pedagógicas en función

de las necesidades individuales y contextuales de los estudiantes, promoviendo así una enseñanza más pertinente y un aprendizaje autónomo, consciente y significativo.

En este sentido, la autorregulación del aprendizaje se configura como una competencia esencial, en tanto permite a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar de manera consciente sus propios procesos formativos. En contextos rurales, caracterizados por aulas multigrado y grupos heterogéneos, esta habilidad adquiere una relevancia particular, pues posibilita que cada estudiante avance conforme a su propio ritmo de aprendizaje, sin depender exclusivamente de la atención directa y permanente del docente. Además, la autorregulación fortalece la autonomía cognitiva y emocional, elementos fundamentales para afrontar las dificultades académicas, desarrollar resiliencia y favorecer la permanencia escolar en entornos marcados por limitaciones socioeconómicas e institucionales. De esta manera, se constituye en un eje estratégico para la mejora del desempeño y la reducción de brechas educativas en la educación primaria rural.

La articulación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje posibilita que los docentes realicen un seguimiento sistemático del progreso de los estudiantes, identifiquen dificultades de manera temprana y diseñen intervenciones pedagógicas pertinentes y oportunas. Este enfoque, al privilegiar el proceso por encima del resultado, favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos, participativos y motivadores, en los que los estudiantes asumen un rol activo y consciente en la gestión de su propio aprendizaje.

De igual manera, esta integración fortalece la capacidad docente para desarrollar prácticas pedagógicas flexibles que vinculen los contenidos curriculares con la realidad social y cultural de las comunidades rurales, incrementando así la pertinencia de la enseñanza y contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa.

En síntesis, la focalización del problema se sitúa en la necesidad de consolidar la relación entre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje como estrategia central para afrontar los desafíos de la educación rural en Colombia. Esta perspectiva busca no solo mejorar el desempeño académico y favorecer la permanencia escolar, sino también formar estudiantes autónomos, capaces de gestionar su aprendizaje de manera crítica, reflexiva y contextualizada.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Qué componentes pedagógicos articulan la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa para identificar los componentes pedagógicos que pueden incorporarse en las instituciones rurales de educación básica primaria de la ciudad de Tunja.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Comprender las percepciones de los estudiantes y maestros frente a la incorporación de estrategias de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en el proceso de enseñanza.
- Describir las estrategias que emplean los maestros en el aula para promover la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa.
- Interpretar las concepciones sobre la autorregulación del aprendizaje, evaluación formativa y educación rural en los documentos institucionales, para determinar los componentes pedagógicos que puedan ser incorporados en la educación básica primaria rural.

1.4 Justificación del problema

La educación rural en Colombia enfrenta desafíos estructurales que inciden directamente en la equidad y la calidad de los aprendizajes. La UNESCO (2020) ha señalado la necesidad de una intervención prioritaria en estos contextos, en el marco del Plan Especial de Educación Rural, cuyo propósito es garantizar cobertura, calidad y pertinencia educativa,

erradicar el analfabetismo y promover la permanencia escolar. No obstante, pese a los esfuerzos institucionales, la brecha entre la educación rural y urbana persiste, asociada a deficiencias en infraestructura, limitaciones en el acceso a materiales didácticos, metodologías poco contextualizadas y condiciones insuficientes de formación y estabilidad docente.

De acuerdo con el DANE (2023) y el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2023), de los 13.631.928 estudiantes en edad escolar en el país, el 26,7 % reside en zonas rurales, donde las oportunidades de aprendizaje son considerablemente menores en comparación con el sector urbano. Esta situación se traduce en mayores tasas de deserción y en niveles de desempeño académico inferiores, profundizando así las desigualdades en el acceso a una educación de calidad.

Adicionalmente, según UNICEF (2025), en 2023 el 41,2 % de la población rural se encontraba en situación de pobreza, frente a un promedio nacional del 33 %. Este contexto socioeconómico agudiza las barreras para la permanencia escolar y limita las condiciones necesarias para el logro académico, configurando un escenario que exige respuestas pedagógicas estructurales y contextualizadas.

En este contexto, la presente investigación se orienta a la educación básica primaria rural del municipio de Tunja y propone un enfoque innovador que articula la autorregulación del aprendizaje con la evaluación formativa. La autorregulación constituye una competencia esencial en el siglo XXI, en la medida en que favorece el desarrollo de la autonomía, la motivación y la capacidad de autogestión en los procesos educativos.

En este sentido, el Banco Interamericano de Desarrollo (2022) destaca que esta habilidad no solo contribuye al mejoramiento del rendimiento académico, sino que también fortalece competencias socioemocionales como la perseverancia, la autoestima y la creatividad. De manera complementaria, el Icfes (2025) reporta una brecha significativa en habilidades socioemocionales entre estudiantes rurales y urbanos, lo que pone de relieve la necesidad de promover y consolidar estas competencias desde los primeros niveles de escolaridad.

De esta forma, la OCDE (como se citó en Icfes, 2024) ha señalado que una de las principales debilidades del sistema educativo colombiano radica en el insuficiente desarrollo de habilidades metacognitivas y socioemocionales en los estudiantes de educación primaria,

lo que incide negativamente en su desempeño en comprensión lectora, pensamiento lógico-matemático y razonamiento científico. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer los mecanismos de acompañamiento y apoyo dirigidos a estudiantes en riesgo de abandono escolar, especialmente en contextos rurales, donde las condiciones estructurales y socioeconómicas amplifican las dificultades de aprendizaje.

La evaluación formativa, al centrarse en el proceso de aprendizaje y no exclusivamente en los resultados, ofrece un marco propicio para la incorporación de estrategias orientadas al fortalecimiento de la autorregulación. La articulación de ambos enfoques puede transformar la práctica pedagógica en contextos rurales, ya que permite a los docentes ajustar sus estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades individuales y contextuales de los estudiantes, al tiempo que les proporciona herramientas para la autodirección, el monitoreo de su propio progreso y el aprendizaje continuo.

En relación con lo anterior, la presente investigación se propone constituirse en un mecanismo para fortalecer los procesos de aprendizaje en la educación básica primaria rural. En este marco, la evaluación formativa se concibe como una estrategia orientada a reducir las desigualdades educativas en las zonas rurales, mediante la promoción de prácticas pedagógicas más inclusivas, contextualizadas y centradas en el desarrollo integral del estudiante.

La relevancia de esta propuesta se manifiesta en múltiples beneficios de orden pedagógico, académico y social. En primer lugar, posibilita que los docentes implementen estrategias diferenciadas y contextualizadas, ajustadas a las particularidades del entorno rural y a las necesidades específicas de sus estudiantes. En segundo lugar, fortalece el rol activo del estudiante en su proceso formativo, promoviendo la autodisciplina, la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas en relación con su aprendizaje.

De este modo, contribuye al mejoramiento del desempeño académico al fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas que permiten comprender, transferir y aplicar el conocimiento de manera más eficaz. Finalmente, la integración de estos enfoques en la educación rural favorece la equidad educativa, al generar condiciones más pertinentes y efectivas de aprendizaje que contribuyan al cierre progresivo de la brecha frente a los contextos urbanos.

Por otra parte, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (2024) ha subrayado la urgencia de reducir las desigualdades entre la educación rural y urbana, señalando la necesidad de fortalecer la infraestructura, ampliar el acceso a materiales educativos pertinentes, cualificar la formación docente y optimizar los modelos pedagógicos implementados en estos contextos. En consonancia con este llamado, la presente investigación propone la integración de la autorregulación del aprendizaje en el marco de la evaluación formativa como una estrategia pedagógica viable y contextualizada, orientada al mejoramiento de la calidad educativa en entornos rurales.

En la misma línea, el Banco Interamericano de Desarrollo (2022) señala que en países como Canadá, Finlandia, Kenia y Portugal se han documentado experiencias exitosas en las que la incorporación de la autorregulación del aprendizaje en los diseños curriculares ha contribuido al fortalecimiento del desempeño escolar y a la disminución de las tasas de abandono. La adaptación y contextualización de estos aprendizajes al sistema educativo colombiano, y particularmente a la educación básica primaria rural del municipio de Tunja, podría constituir un avance significativo en la reducción de brechas educativas y en el mejoramiento sostenido de la calidad del aprendizaje.

1.5 Estado de la cuestión

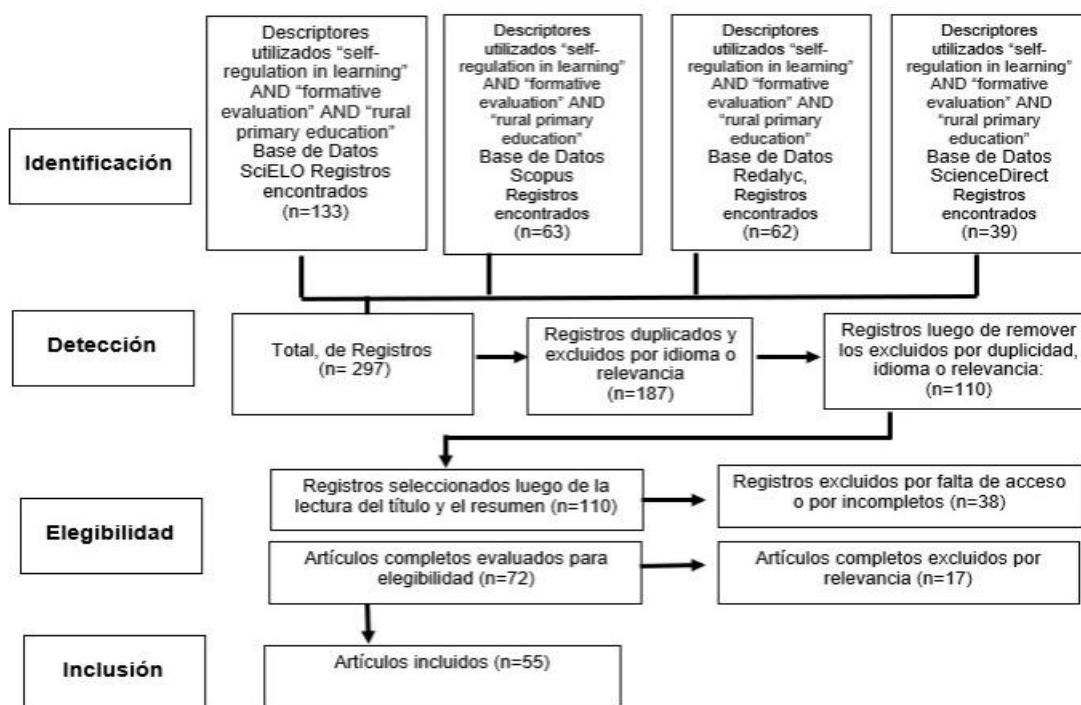
Para la construcción del estado de la cuestión, se realizó una revisión sistemática de literatura científica a nivel nacional e internacional, considerando publicaciones en español e inglés. La búsqueda se efectuó en cuatro bases de datos de reconocido prestigio académico: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus, el Sistema de Información Científica Redalyc y ScienceDirect.

El período de análisis comprendió los años 2009 a 2024, tomando como referente la promulgación del Decreto 1290 de 2009, que reglamentó la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media en Colombia. Esta delimitación temporal se justifica en tanto la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje constituyen categorías centrales del presente estudio, y dicho marco normativo marcó un punto de inflexión en las prácticas evaluativas del sistema educativo colombiano.

En cuanto a la búsqueda bibliográfica, esta se realizó mediante el uso de palabras clave en español, como: "autorregulación en el aprendizaje", "evaluación formativa", "educación primaria" y "educación rural". En inglés, se emplearon los términos: "*self-regulation in learning*", "*formative assessment*", "*rural primary education*", "*autonomous learning*", "*educational improvement*" y "*primary education*". Para optimizar la búsqueda, se utilizaron operadores booleanos como *AND*, *OR* y *NOT*, así como signos de interrogación y comillas, lo que permitió ampliar, delimitar y precisar la información consultada.

Para la selección de artículos científicos, se aplicó el diagrama *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), propuesto por Page et al., (2021) esta metodología facilitó la evaluación de la idoneidad y fiabilidad de los hallazgos mediante las fases de identificación, detección, elegibilidad e inclusión de los artículos, con base en la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo se relaciona la autorregulación del aprendizaje con la evaluación formativa en la educación rural primaria?

Figura 11. Diagrama PRISMA



Nota: La figura representa el diagrama PRISMA para la exclusión e inclusión artículos científicos. Fuente: Page et al., (2021).

De esta manera, en la Figura 11 se presenta el diagrama de flujo PRISMA que sintetiza el proceso de selección de los estudios incluidos en la revisión. En la fase de identificación, se registró un total de 297 artículos provenientes de cuatro bases de datos: SciELO (133), Scopus (63), Redalyc (62) y ScienceDirect (39).

En la fase de depuración, se eliminaron 187 registros por duplicidad o por no cumplir con los criterios de idioma y pertinencia temática establecidos. Posteriormente, en la fase de elegibilidad, tras la revisión de títulos y resúmenes, se excluyeron 24 artículos por falta de acceso al texto completo y 14 por encontrarse incompletos. Como resultado de este proceso, se obtuvo un total de 72 artículos que fueron sometidos a evaluación detallada para su inclusión en el análisis final.

Tras un análisis detallado del contenido completo de los estudios seleccionados, se descartaron 17 artículos adicionales por no evidenciar una relación directa o significativa con el objeto de estudio. En consecuencia, en la fase final de inclusión se consolidó un corpus de 55 artículos pertinentes para el análisis.

A continuación, se presentan las tres ecuaciones de búsqueda utilizadas en el proceso de revisión: la primera orientada a la relación entre autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa; la segunda centrada específicamente en la autorregulación del aprendizaje; y la tercera enfocada en la evaluación formativa como categoría independiente de análisis.

1.5.1 Autorregulación en el aprendizaje y evaluación formativa

La primera ecuación de búsqueda permitió identificar seis artículos científicos procedentes de países como México, España, Argentina, Paraguay y Perú. Estos estudios analizan la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en distintos niveles educativos, aportando evidencia empírica y desarrollos conceptuales relevantes para el marco teórico de la presente investigación.

En conjunto, las investigaciones revisadas contribuyen a la comprensión de cómo la integración de ambos enfoques incide en el mejoramiento de la calidad educativa, particularmente mediante el diseño de metodologías activas, el uso de rúbricas como herramientas de retroalimentación y la implementación de procesos formativos orientados

tanto al desarrollo individual como al trabajo colaborativo. Del mismo modo, estos estudios resaltan la importancia de promover prácticas evaluativas que favorezcan la reflexión, el monitoreo del aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Para comenzar, el estudio *La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional* de Orozco y Cardozo (2003), realizado en México, analiza la evaluación como un eje central en los procesos de calidad y acreditación de las instituciones educativas. Se basa en el modelo planteado por la UNESCO sobre calidad, servicio público y efectividad institucional, destacando un enfoque de autoevaluación del aprendizaje con el objetivo de reducir las brechas de desigualdad educativa en distintos contextos. Un aporte clave de este estudio a la categoría de evaluación formativa radica en su enfoque analítico: antes de implementar un sistema de evaluación, es fundamental reflexionar sobre las diferencias y particularidades de los sistemas educativos, considerando variables como el contexto, la cultura y la economía. De igual modo, se enfatiza que las políticas públicas por sí solas no garantizan el mejoramiento de la educación; es necesario contemplar la diversidad de contextos en los que se presta el servicio educativo, así como la cualificación de los profesionales encargados de la enseñanza.

En España, la investigación *Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje* de Álvarez (2009) presenta un análisis teórico sobre la autorregulación del aprendizaje. Además, destaca la importancia de crear métodos que permitan evaluarla en situaciones de estudio, basadas en el modelo de aprendizaje auténtico. Este estudio aporta a la investigación actual al establecer una relación directa entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje, resaltando cómo esta última contribuye a la mejora del rendimiento estudiantil. Conjuntamente, busca eliminar la percepción de la evaluación como un mecanismo de calificación o descalificación, posicionándola en cambio como una oportunidad para optimizar el aprendizaje.

En Argentina, el estudio *Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación: experiencia desarrollada en la educación primaria* de Rigo (2016) destaca la importancia de las rúbricas como un recurso que favorece la evaluación, la reflexión y la comprensión de los contenidos, impulsando los procesos de autorregulación del aprendizaje. Los resultados de esta investigación indican que el uso de rúbricas en la evaluación contribuye significativamente al desarrollo de la autorregulación. En este aspecto, se subraya

la importancia de incluir rúbricas que permitan a los estudiantes monitorear su propio proceso de aprendizaje e identificar aspectos a mejorar o reformular para alcanzar los resultados esperados.

Por su parte, en España, el estudio *Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo*, desarrollado por Fraile et al. (2020), presenta el diseño e implementación de un sistema de evaluación formativa aplicado al trabajo colaborativo. La investigación analiza la autorregulación del aprendizaje a partir de un marco teórico fundamentado en la literatura especializada y emplea un cuestionario validado para evaluar tanto la capacidad de trabajo en equipo como los niveles de autorregulación en una muestra de 88 estudiantes de distintos programas académicos.

Entre los principales aportes del estudio se destaca el papel del docente en el seguimiento sistemático y la caracterización de los estudiantes, lo que posibilita la implementación de estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, la investigación evidencia que la evaluación formativa, cuando se integra de manera intencional en dinámicas de trabajo grupal, favorece procesos de reflexión y autorregulación más estructurados.

En Perú, Galarza (2021), en su artículo *Evaluación formativa: una revisión sistemática de conceptos, autorregulación y educación en línea*, realiza un análisis de diversos estudios relacionados con la evaluación formativa y su vinculación con la autorregulación del aprendizaje. El autor concluye que este enfoque evaluativo favorece el ajuste de las estrategias de enseñanza en función de los objetivos de aprendizaje y de las necesidades del estudiantado.

Uno de los aportes más relevantes del estudio radica en destacar el papel de la evaluación formativa como mecanismo de seguimiento continuo del aprendizaje y como catalizador del desarrollo de la autorregulación. No obstante, también se identifica una limitación importante: la implementación efectiva de este enfoque requiere que los docentes posean una sólida formación conceptual y metodológica en evaluación formativa, lo cual representa un desafío en diversos contextos educativos.

Ortiz (2023), en el estudio *La evaluación como herramienta para la autorregulación de los alumnos del nivel medio del Colegio Nacional Santa Rosa de Paraguay*, analiza la incidencia de la evaluación en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. La

investigación profundiza en dimensiones como la motivación, la emoción y la atención, así como en variables escolares relacionadas con el contexto de aula, la naturaleza de las tareas y el dominio de los contenidos.

Entre los principales hallazgos se destaca la concepción de la evaluación como un instrumento clave para regular la intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el estudio evidencia que una evaluación orientada a la retroalimentación favorece la implementación de estrategias metodológicas ajustadas tanto al desempeño académico como al desarrollo personal y socioemocional de los estudiantes.

Para concluir el análisis derivado de esta ecuación de búsqueda, es pertinente destacar que la integración de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa no solo fortalece la autonomía y la capacidad de autorregulación de los estudiantes, sino que también favorece una apropiación más consciente y significativa del conocimiento.

Esta articulación resulta coherente con los modelos pedagógicos implementados en la educación rural y con las particularidades del aula multigrado, al promover procesos de enseñanza más flexibles, reflexivos y contextualizados. En consecuencia, se consolida como un enfoque integral que trasciende la medición de resultados y se orienta al desarrollo progresivo de competencias cognitivas y metacognitivas en el estudiante.

El artículo titulado *Secondary School Teachers' Use of Formative Assessment Practices to Create Coregulated Learning*, elaborado por, Veugen et al. (2024), analiza cómo los docentes emplean prácticas de evaluación formativa para promover la autorregulación del aprendizaje en contextos reales de aula. El estudio se desarrolló con docentes de educación secundaria en dos instituciones pertenecientes a una red de aprendizaje en los Países Bajos.

La investigación examina tanto comportamientos formativos planificados como espontáneos, evidenciando que cuando los estudiantes participan activamente en ciclos de evaluación formativa se incrementa la frecuencia de comportamientos autorregulatorios. Estos hallazgos resaltan la relevancia de la corregulación docente-estudiante como proceso clave en el desarrollo de habilidades autorregulatorias, al comprender la autorregulación no solo como una competencia individual, sino como una construcción compartida en la interacción pedagógica.

En la misma línea, el artículo titulado *La evaluación formativa como herramienta para el aprendizaje autorregulado en la educación*, publicado por Montesdeoca et al. (2024),

analiza el papel de la evaluación formativa como estrategia clave para promover la autorregulación del aprendizaje. El estudio, desarrollado en el contexto ecuatoriano con una muestra mixta de estudiantes y docentes de distintos niveles educativos, examina los alcances y desafíos de su implementación.

Los autores destacan elementos centrales como la retroalimentación sistemática, la autoevaluación y la reflexión continua, los cuales favorecen que los estudiantes asuman un rol activo y responsable en la gestión de su aprendizaje. Sin embargo, también señalan dificultades asociadas a la aplicación contextualizada de estas prácticas, especialmente en lo referente a la formación docente y a la coherencia entre los lineamientos curriculares y las estrategias evaluativas.

1.5.2 Autorregulación en el aprendizaje

La segunda ecuación de búsqueda bibliográfica permitió identificar aproximadamente treinta y seis artículos de investigación desarrollados en contextos tanto urbanos como rurales, a nivel nacional e internacional, y en distintos niveles educativos: primaria, secundaria y educación superior. Esta diversidad de escenarios posibilita una comprensión amplia del fenómeno de la autorregulación del aprendizaje y de sus múltiples aplicaciones pedagógicas.

En términos generales, los estudios analizados abordan la incorporación de la autorregulación como una estrategia orientada al fortalecimiento de los procesos educativos, con impactos directos tanto en el desempeño estudiantil como en la práctica docente. También, evidencian que el desarrollo de habilidades autorregulatorias contribuye a mejorar la planificación, el monitoreo y la evaluación del aprendizaje, favoreciendo una mayor autonomía, motivación y persistencia académica en los estudiantes.

El artículo *Autorregulación del aprendizaje*, desarrollado por Rosário et al. (2014), presenta una revisión sistemática de la literatura sobre la autorregulación del aprendizaje en revistas indexadas en la base SciELO, abarcando publicaciones entre 2001 y 2011. La investigación se centra en analizar la naturaleza del aprendizaje autorregulado, su evaluación, la promoción de habilidades autorregulatorias y su utilidad en distintos contextos educativos, así como en explorar la implicación de los docentes en la promoción de estas prácticas. Los hallazgos resaltan que el concepto de autorregulación del aprendizaje ha cobrado creciente importancia en la investigación educativa, puesto que los estudiantes activamente participan

en su propio proceso de aprendizaje mediante la monitorización y regulación de sus objetivos formativos. Además, los resultados evidencian la influencia determinante del papel del docente tanto en la enseñanza de estrategias autorregulatorias como en su integración en prácticas pedagógicas sistemáticas, subrayando la necesidad de formar a los docentes en estas competencias para su incorporación efectiva en el microcurrículo educativo.

Con el propósito de aportar orientaciones que permitan a los docentes fortalecer la autorregulación del aprendizaje, García y Bustos (2021), en su artículo *La autorregulación en primaria*, se proponen identificar las estrategias de autorregulación académica empleadas por estudiantes de educación primaria en Colombia. Por mediación de un enfoque exploratorio y descriptivo, el estudio analiza diversas actividades autorreguladoras y caracteriza formas de aprendizaje activo y dinámico presentes en el aula.

Entre sus principales aportes se destaca la necesidad de superar enfoques unidireccionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la transformación de metodologías tradicionales hacia prácticas pedagógicas más activas, creativas, críticas y significativas. En este marco, el estudiante asume un rol protagónico en la gestión de su propio aprendizaje, consolidando competencias que favorecen la autonomía y la reflexión sobre el proceso formativo.

De esta manera, se destaca el estudio *La autorregulación en el aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el grado de educación primaria*, desarrollado por Chaves et al. (2015) en la Universidad de Granada, España. La investigación tuvo como objetivo analizar las acciones y logros alcanzados por los estudiantes en las fases de actuación y reflexión del proceso autorregulatorio. Para ello, se empleó una metodología descriptiva y se aplicó un cuestionario tipo escala Likert a una muestra aleatoria de estudiantes de educación primaria.

Los resultados evidencian la efectividad del uso de herramientas digitales, junto con la orientación de docentes cualificados, en la promoción de la autorregulación del aprendizaje. Como aporte relevante, el estudio resalta el potencial de los entornos digitales para dinamizar el proceso formativo, al resultar más atractivos y motivadores para los estudiantes.

No obstante, se identifica una limitación conceptual en la medida en que el estudio no profundiza suficientemente en el rol protagónico del estudiante en la toma de decisiones

sobre las herramientas que mejor se ajustan a su perfil y necesidades de aprendizaje. Desde una perspectiva autorregulatoria, el estudiante debería desempeñar un papel central en la selección y gestión de los recursos que potencian su propio proceso formativo.

Por su parte, Torrano et al. (2017), en su artículo titulado *Aprendizaje autorregulado: estados de cuestión y retos psicopedagógicos*, presentan un análisis del marco teórico contemporáneo del aprendizaje autorregulado, orientado a la mejora de los resultados académicos. La investigación se desarrolla a partir de un análisis documental que examina la evolución del enfoque de la autorregulación tanto en el ámbito teórico como en la práctica educativa vigente.

Entre sus principales aportes se encuentra la caracterización del estudiante autorregulado, identificando sus rasgos cognitivos, motivacionales y metacognitivos, así como los métodos pedagógicos que favorecen su desarrollo. Asimismo, el estudio establece una convergencia en torno a la necesidad de profundizar en el conocimiento del perfil del estudiante, sus contextos socioculturales y sus realidades particulares, reconociendo la incidencia de estos factores en la construcción de procesos autorregulatorios efectivos.

De esta manera, el artículo no solo consolida el sustento conceptual del aprendizaje autorregulado, sino que también plantea retos psicopedagógicos asociados a su implementación contextualizada en diversos escenarios educativos.

En la misma línea, Costa y García (2017), en su estudio titulado *El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje escrito*, analizan las categorías de aprendizaje autorregulado y aprendizaje por proyectos desde una perspectiva neuropsicológica. Este enfoque permite comprender cómo los procesos cognitivos y metacognitivos inciden en el desarrollo de habilidades como la autoobservación, la autoevaluación y la toma de decisiones estratégicas, facilitando que los estudiantes ajusten sus métodos de estudio de acuerdo con sus necesidades y metas académicas.

Los autores concluyen que el aprendizaje autorregulado, asumido como metodología pedagógica, no solo potencia las aptitudes académicas, sino que también contribuye al fortalecimiento de la autoestima, la autonomía y la madurez personal del estudiante. En este contexto, se evidencia una convergencia en torno a la necesidad de que la evaluación no se convierta en un mecanismo condicionante del aprendizaje, sino en un recurso formativo que oriente y acompañe el proceso.

Adicionalmente, se subraya la importancia de dinamizar los roles tradicionales en el aula: el docente debe asumir una función de guía, asesor o tutor que facilita estrategias y retroalimentación oportuna, mientras que el estudiante debe consolidar un papel activo y autónomo en la gestión de su propio aprendizaje.

En el ámbito nacional, se encuentra el artículo de Lopera et al. (2018), titulado *Aprender a aprender: aprendizaje autorregulado en la educación superior*, en el cual se analizan los procesos de aprendizaje en la educación superior a partir del estudio de diversas prácticas pedagógicas desarrolladas en un programa de Ciencias Sociales. El trabajo explora conceptos clave como el aprendizaje autorregulado, la retención estudiantil y el fortalecimiento académico, con el propósito de aportar a la delimitación y estructuración de una didáctica orientada al desarrollo del aprender a aprender. Entre los elementos fundamentales abordados se destacan la autoobservación, el autoenjuiciamiento y la autorreacción, entendidos como componentes esenciales del proceso autorregulatorio. El principal aporte del artículo radica en evidenciar cómo la autorregulación se incorpora en la formación de maestros y en las prácticas pedagógicas implementadas en el aula universitaria.

En este sentido, se establece una convergencia en torno a la importancia de que los docentes integren herramientas y estrategias que fomenten la autonomía y la autorregulación desde los primeros ciclos escolares, fortaleciendo así la continuidad del desarrollo autorregulatorio a lo largo de la trayectoria educativa.

Por otra parte, el artículo de De Grandis et al. (2019), titulado *El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores*, aborda la autorregulación emocional como la capacidad de los niños y niñas para modular y ajustar sus respuestas emocionales y cognitivas en diversos contextos. El estudio describe los principales factores que influyen en el desarrollo de estas habilidades durante los primeros años de vida, destacando la incidencia del entorno familiar, las interacciones sociales y las experiencias educativas tempranas.

El aporte del artículo radica en ampliar la comprensión de la autorregulación desde una perspectiva evolutiva, reconociendo que sus bases se configuran desde la infancia y no únicamente en etapas escolares posteriores. Sin embargo, se identifica una tensión investigativa relacionada con la limitada producción bibliográfica sobre autorregulación en la infancia dentro del contexto latinoamericano, particularmente en escenarios de educación

rural, los cuales presentan dinámicas socioculturales y necesidades específicas que demandan mayor profundización académica.

En correspondencia con lo expuesto, Altuna (2020), en su investigación *Autorregulación, juego libre en la naturaleza y gestión del riesgo*, una experiencia creadora, analiza la experiencia de la escuela bosque del País Vasco, destacando su enfoque dinámico en la creación de entornos de juego libre en la naturaleza. A partir de una metodología cualitativa, el estudio enfatiza cómo esta práctica favorece el aprendizaje autónomo, fortalece la autoconfianza, permite a los niños reconocer y regular sus propios límites, fomenta la prudencia y promueve el autocuidado.

El principal aporte del estudio radica en visibilizar la autorregulación desde una perspectiva experiencial y vivencial, vinculada a la gestión del riesgo y al contacto directo con el entorno natural. Sin embargo, se identifica una limitación conceptual en el tratamiento de la autorregulación, porque, aunque se mencionan elementos clave, estos no son desarrollados con suficiente profundidad teórica. El análisis se orienta principalmente hacia una reflexión sobre la labor educativa, considerando aspectos como la observación, el diálogo y la intervención pedagógica.

No obstante, no se profundiza en la articulación entre autorregulación, autoeficacia y autoaprendizaje, lo que deja un vacío en la comprensión integral de estos procesos y en su sistematización como categoría pedagógica dentro del estudio.

Asimismo, Caffarena y Rojas (2019), en su escrito *La autorregulación en la primera infancia: avances de la investigación*, abordan tres habilidades fundamentales que emergen durante la etapa de la primera infancia: la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio. Estas funciones ejecutivas son consideradas pilares en la consolidación de procesos autorregulatorios tempranos. Como hallazgo principal, los autores identifican una relación significativa entre la capacidad de autorregulación y el desempeño en tareas cognitivas, destacando la incidencia de las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Entre los factores personales que influyen en la autorregulación se mencionan el género, el temperamento y ciertos patrones de comportamiento, los cuales pueden favorecer o limitar la consolidación de estas habilidades.

El estudio también se articula con la teoría de la neuroplasticidad, que enfatiza la capacidad del cerebro para modificarse, reorganizarse y adaptarse en función de las

experiencias vividas. En este sentido, se resalta la evidencia empírica que vincula el nivel educativo de los padres con determinadas características estructurales y funcionales del cerebro infantil, lo que sugiere una influencia del entorno sociocultural en el desarrollo autorregulatorio. De este modo, el artículo aporta una perspectiva neurocognitiva que amplía la comprensión de la autorregulación desde la infancia, integrando dimensiones biológicas, cognitivas y contextuales en su análisis.

Por otro lado, el artículo *Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria*, de Martínez y Valiente (2019), se centra en los procesos de autorregulación del aprendizaje y en las estrategias cognitivas y emocionales que intervienen en dichos procesos. Estas estrategias contribuyen a la construcción de creencias de autoeficacia, así como a la percepción de utilidad y valor de la tarea académica. A partir de la aplicación de la prueba EVAMAT a una muestra de 146 estudiantes de educación primaria, el estudio analiza la incidencia del componente afectivo-motivacional en la resolución de problemas y en el rendimiento en el área de matemáticas. Los resultados evidencian que la regulación emocional y la motivación influyen de manera significativa en el desempeño académico, especialmente en tareas que requieren planificación, persistencia y control atencional.

Un aporte relevante de este estudio para la presente investigación radica en la articulación entre autorregulación emocional y autorregulación del aprendizaje, reconociendo el papel central de la motivación en el desarrollo de los procesos psicológicos básicos. Esta relación permite comprender que el aprendizaje eficaz no depende únicamente de estrategias cognitivas, sino también de la capacidad del estudiante para gestionar sus emociones y mantener la disposición hacia la tarea.

En línea con lo anterior, García y Martín (2021), en su escrito *Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis*, presentan un modelo conceptual que vincula el contexto gamificado con la autorregulación del aprendizaje. El análisis considera tres variables: características de la tarea, elementos propios de los sistemas gamificados y clima de aprendizaje, integrando dimensiones cognitivas, motivacionales y comportamentales.

Entre las principales convergencias se destacan la necesidad de estructurar programas orientados a la autorregulación y la implementación de estrategias de enseñanza atractivas que promuevan la participación activa del estudiante. No obstante, surge una tensión en la relación entre comportamiento y motivación, si bien ambas inciden en la autorregulación, también es necesario considerar el impacto del contexto social, económico y educativo en el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, en Ecuador se encuentra el estudio *La gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado*, desarrollado por Zambrano et al. (2020). En este trabajo, la gamificación se presenta como una estrategia innovadora que favorece el aprendizaje autorregulado y fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera personalizada y en tiempo real. Mediante una metodología exploratoria con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), se implementaron dos recursos gamificados en la práctica pedagógica, evidenciando avances en la autorregulación de los estudiantes. Como aporte a la presente investigación, el estudio subraya la necesidad de una política pública educativa que incorpore la autorregulación en la formación docente y estudiantil.

La ausencia de esta orientación constituye un vacío y, a la vez, una oportunidad de mejora, pues la formación para la autonomía debería promoverse desde la primera infancia hasta la educación superior, garantizando condiciones como el acceso a internet y la cualificación docente frente a la creciente oferta educativa virtual.

En el contexto colombiano, Valencia (2020) presenta el estudio *Diseño de tareas para promover el aprendizaje autorregulado en la universidad*, el cual, aunque centrado en la educación superior, aporta elementos relevantes al estado del arte. El trabajo aborda orientaciones para la formulación de objetivos y consignas, el valor formativo de la tarea y la promoción de la autonomía estudiantil, incorporando además criterios como la retroalimentación y la autoevaluación, propios de la evaluación formativa.

Sin embargo, el estudio plantea una divergencia al señalar la necesidad de contrastar los postulados teóricos con las realidades educativas concretas. En este sentido, el contexto, las características de la población y los recursos disponibles influyen de manera determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Reconocer estas condiciones permite identificar

vacíos investigativos y abre oportunidades para profundizar en el estudio de la autorregulación del aprendizaje desde perspectivas situadas.

En sintonía con la línea investigativa se encuentra el estudio *Regulación y autorregulación de los aprendizajes: una propuesta didáctica en básica secundaria*, de Fernández (2020), desarrollado en Colombia. Este trabajo presenta una propuesta didáctica que integra enseñanza, aprendizaje y evaluación, orientada a fortalecer la reflexión docente y a evidenciar de manera objetiva el aprendizaje de los estudiantes. El estudio contribuye a la construcción de una cultura evaluativa en el aula que trascienda el enfoque sumativo y avance hacia una evaluación formativa y formadora. Su principal aporte radica en el análisis del papel de la autorregulación en los procesos de aprendizaje, al permitir que los estudiantes estructuren su propio sistema de aprendizaje, mejoren progresivamente sus objetivos y criterios de evaluación, y planifiquen sus acciones para optimizar sus resultados académicos.

De acuerdo con el contexto y la población de la presente investigación, se encuentra el estudio *Aprendizaje colaborativo y autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria*, de Pascual y García (2020). Su objetivo es analizar las ventajas y limitaciones del aprendizaje colaborativo en aulas internivelares rurales y evaluar la incidencia del aprendizaje autorregulado mediante un estudio de caso. Los resultados evidencian que el trabajo colaborativo en este tipo de contextos resulta altamente beneficioso, tanto en el plano académico como en el social. El estudio resalta la escuela rural como un escenario que representa, al mismo tiempo, un reto y una oportunidad para la investigación educativa. De igual manera, subraya la relevancia del aprendizaje colaborativo en la educación infantil y primaria, al favorecer la participación activa, la motivación y la mejora del rendimiento académico y del aprendizaje social de los estudiantes.

En relación con los procesos metacognitivos propios de la autorregulación del aprendizaje, se encuentra el artículo de Gutiérrez (2021), titulado *Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación*. Este trabajo analiza el fenómeno desde dos perspectivas: el uso que los estudiantes hacen de las tecnologías digitales para autorregular su aprendizaje y las estrategias que implementan al emplearlas. El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental descriptivo, evidencia la creciente incorporación de tecnologías en el ámbito educativo y su incidencia en

los procesos de autorregulación. Asimismo, subraya la necesidad de integrar este enfoque en la formación estudiantil y resalta el papel del docente en la implementación, el monitoreo y la evaluación de herramientas tecnológicas orientadas a fortalecer la autorregulación del aprendizaje.

Prosiguiendo con el estado del arte, el artículo *Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa*, de Pinto y Palacios (2022), desarrollado en Lima, Perú, resalta la importancia del aprendizaje autorregulado en esta modalidad educativa. La investigación se fundamenta en una revisión sistemática de 20 artículos publicados en revistas indexadas, abordando conceptos, finalidades, características, componentes y procesos de evaluación vinculados a la autorregulación del aprendizaje.

Como principal conclusión, el estudio enfatiza el papel del docente en el fortalecimiento del equilibrio emocional, la autonomía y la motivación estudiantil. Este planteamiento converge con la presente investigación al reconocer que los estudiantes llegan a los centros educativos con saberes contruidos a partir de su experiencia, especialmente en contextos rurales. En consecuencia, el docente debe recuperar estos aprendizajes previos y transformarlos en conocimientos significativos mediante la implementación de estrategias orientadas a la autorregulación.

En este mismo sentido, el artículo *Aprendizaje cognoscitivo impulsor de la autorregulación en la construcción del conocimiento*, de Tapia (2022), analiza el aprendizaje cognitivo desde los aportes de la neurociencia y el constructivismo. La investigación, de enfoque descriptivo, destaca el papel del docente en la estructuración del ambiente de aprendizaje y en la utilización del andamiaje como estrategia para formar estudiantes capaces de construir conocimiento de manera autónoma. Un aporte relevante del estudio es la integración del lenguaje con otras herramientas cognitivas para planificar, supervisar y orientar las actividades de aprendizaje, favoreciendo así un proceso activo, reflexivo y progresivamente autónomo.

Paralelamente, se identificó el estudio *Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niños de educación primaria*, realizado por González y Lagos (2022). Esta investigación busca determinar la incidencia de estrategias de autorregulación de la atención en estudiantes de tercer grado de primaria en la comuna de Pemuco. Bajo un enfoque secuencial y con una muestra de 46 estudiantes, se

encontró que el aprendizaje basado en la atención y el autodomínio es esencial para la autorregulación. No obstante, se señala una limitación en la caracterización de los sujetos de estudio, lo que representa un vacío investigativo relevante para futuros estudios.

En el ámbito de la educación superior, el artículo *El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior en escenarios virtuales*, de Aranda et al. (2022), analiza estrategias didácticas orientadas a fortalecer la autorregulación en entornos virtuales en Perú. Por medio de una revisión bibliográfica, se identificó que la ausencia de estrategias adecuadas de autorregulación se relaciona con el bajo rendimiento académico, la deserción y el cambio de programas de estudio.

El estudio subraya la necesidad de promover la autorregulación desde los primeros años de escolaridad, fomentando la autonomía y la motivación como bases del aprendizaje permanente. Su convergencia con la presente investigación radica en la importancia de fortalecer estas habilidades para mejorar el desempeño académico y reducir los índices de deserción estudiantil.

En relación con lo anterior, el artículo de revisión de Sáez et al. (2022) presenta la autorregulación del aprendizaje como una variable determinante para el éxito académico. A partir de la sistematización de investigaciones empíricas cuantitativas desarrolladas entre 2015 y 2020 con estudiantes de educación secundaria, el estudio identifica una escasez significativa de producción investigativa en América Latina. Este hallazgo evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo de la autorregulación en los niveles escolares, con el fin de facilitar la transición a la educación superior y mejorar las trayectorias académicas de los estudiantes.

El estudio *Efecto de una intervención en estrategias de autorregulación en el rendimiento académico en primaria: estudio del efecto mediador de la actividad autorregulatoria*, de Núñez et al. (2022), se orienta a dos objetivos: (1) analizar la efectividad de un programa de formación en estrategias de aprendizaje autorregulado y comprensión lectora, y (2) evaluar la relación entre dichas mejoras y el rendimiento académico en educación primaria. La investigación, desarrollada con una muestra de 915 estudiantes, evidencia que la intervención produce mejoras significativas en la metacognición y en el rendimiento académico, confirmando el papel mediador de la actividad autorregulatoria en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, el artículo *La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa*, de Ruales et al. (2022), analiza la relación entre la autorregulación emocional y la adaptación escolar. El estudio concluye que la regulación cognitivo-emocional constituye un factor clave para la convivencia escolar, el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades sociales. De igual manera, se resalta la importancia de fortalecer el control y la organización de las funciones cognitivas como base para mejorar la capacidad de autogobierno emocional y social en los estudiantes, favoreciendo así su desarrollo integral.

El artículo *Autorregulación del aprendizaje: retos del aprendizaje activo*, de Abella y Otondo (2023), analiza la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del curso Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad ICESI, en Colombia. El estudio aporta una evaluación del aprendizaje autónomo en el marco de estrategias metodológicas orientadas al aprendizaje activo. Su principal contribución radica en la identificación de debilidades en la percepción que tienen los estudiantes sobre su propia autorregulación y en el análisis de cómo estas limitaciones inciden en sus habilidades cognitivas y en su motivación académica.

En esta línea, se encuentra el artículo titulado *Self-Regulated Learning and Reflection: a Tool for Teachers and Students*, de Arvatz, Peretz y Dori (2025). Este estudio analiza tanto la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes como la autorregulación docente (*self-regulated teaching*), identificando brechas y similitudes en la forma en que ambos actores aplican estrategias autorregulatorias. La investigación propone herramientas de reflexión y evaluación formativa para fortalecer estos procesos en contextos escolares y subraya la necesidad de desarrollar competencias autorreguladoras en los docentes, con el fin de facilitar entornos de aprendizaje más autónomos y efectivamente autorregulados.

Este aporte resulta significativo para el estado del arte, visto que amplía la perspectiva tradicional centrada exclusivamente en el estudiante e incorpora la autorregulación docente como un factor clave en la promoción de la autorregulación estudiantil.

De igual modo, el artículo *Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia*, de Sáez, Medina, Norambuena, Angulo y Contreras (2025), analiza los niveles de regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales de la región del Bío Bío, en Chile, durante el período de transición pospandemia. Con una muestra de 108 docentes y mediante la aplicación de la escala de autorregulación del profesorado, el estudio evidencia niveles

diferenciados de regulación emocional y académica. Los resultados indican que los docentes con mayor capacidad de regulación emocional tienden a implementar con mayor efectividad estrategias autorregulatorias en su práctica pedagógica. El artículo destaca las implicaciones de la salud emocional docente en la creación de ambientes educativos que favorezcan el aprendizaje autorregulado, particularmente en contextos rurales, donde los recursos y el apoyo institucional suelen ser limitados.

Igualmente, el artículo titulado *The mechanism of self-regulated learning among rural primary middle school students: Academic delay of gratification and resilience*, escrito por Li (2024) analiza las relaciones entre resiliencia, demora académica de gratificación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes rurales de primaria en China. En el cual se aplicaron escalas validadas para medir las variables implicadas y se encontró que la resiliencia y la capacidad de postergar recompensas académicas están significativamente relacionadas con componentes clave de la autorregulación, planificación, monitoreo, control de impulsos y reflexión. Aunque el estudio no incluye explícitamente evaluación formativa, sus hallazgos señalan que la competencia para controlar impulsos y planificar estrategia influye directamente en la efectividad de las prácticas de aprendizaje autónomo, lo que es una base importante para integrar prácticas evaluativas que promuevan estrategias autorregulatorias.

Finalmente, el artículo *Prácticas educativas que favorecen la formación en autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en Colombia*, de Pinzón, Valero y Miranda (2024), presenta un estudio cualitativo descriptivo que examina cómo diversas prácticas implementadas en el aula inciden en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes colombianos. La investigación contó con una muestra de 137 participantes (90 estudiantes, 24 docentes y 23 padres de familia) provenientes de distintas regiones del país. Para la recolección de información se emplearon entrevistas, fichas de caracterización y grupos focales. Los resultados evidencian que estrategias como el trabajo colaborativo, las actividades lúdicas y la promoción de la creatividad fortalecen habilidades autorregulatorias tales como la planificación, el monitoreo, el autocontrol y la metacognición.

A pesar de las limitaciones asociadas a los recursos disponibles y al acompañamiento familiar, el estudio destaca el papel central del docente en la implementación de estrategias

que promueven la autonomía y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, reafirmando su incidencia en la consolidación de mecanismos de autorregulación.

1.5.3 Evaluación Formativa

La tercera ecuación de búsqueda permitió identificar 13 investigaciones desarrolladas en Colombia, México, Chile, Cuba y España, centradas en la incorporación de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios presentan experiencias asociadas a prácticas pedagógicas innovadoras, analizan oportunidades de mejora en los sistemas evaluativos y promueven procesos de reflexión permanente en el aula. En conjunto, las investigaciones revisadas posicionan la evaluación formativa como un componente estratégico para fortalecer la calidad educativa y como un mecanismo que favorece la incorporación de la autorregulación en el aprendizaje, particularmente en el contexto de la educación primaria rural.

El primer artículo, titulado *Dificultades para implementar la evaluación formativa*, de Martínez (2013), analiza la práctica docente y los procesos evaluativos empleados por el maestro para valorar el avance de los estudiantes en su aprendizaje. El estudio examina los desafíos que supone la implementación de la evaluación formativa en contraste con la evaluación sumativa, así como los múltiples factores que inciden en la praxis docente y las tensiones que emergen en el intento de transformar las prácticas tradicionales. Entre los logros, se destaca la necesidad de fortalecer la cualificación docente en aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo cual puede orientar la intervención pedagógica en contextos diversos. Además, el artículo subraya la importancia de la formación en evaluación formativa desde una perspectiva centrada en el mejoramiento continuo, la retroalimentación efectiva y el monitoreo sistemático del aprendizaje.

Otro estudio relevante es el artículo titulado *La importancia de la evaluación formativa* de Talanquer (2015), donde se argumenta que, en los últimos cuarenta años, los métodos de enseñanza tradicionales basados en la exposición de conocimientos han demostrado ser poco efectivos para el desarrollo de un aprendizaje significativo. Se reconoce que pocos docentes implementan evaluaciones formativas de manera sistemática y, cuando lo hacen, tienden a seguir una secuencia de iniciación, respuesta y evaluación, lo que limita

la valoración del proceso de aprendizaje del estudiante y se enfoca más en el resultado final. Esta situación genera una tensión en torno al propósito de la evaluación formativa en el aula, su abordaje por parte del docente y la manera en que es comprendida por los estudiantes.

En coherencia con la tensión mencionada, se encuentra el artículo titulado *La evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje* de Pérez et al. (2017), el cual analiza el proceso de perfeccionamiento de la educación superior cubana. Aunque no se centra en la población objeto de estudio, fundamenta la necesidad de formar profesionales capaces de responder a las exigencias de las demandas sociales, un aspecto que no debe limitarse al ámbito universitario, sino abordarse desde los primeros ciclos escolares. En este sentido, el artículo establece una convergencia en la concepción integradora de la evaluación, permitiendo que el docente cumpla con su propósito y que, por medio de la autorregulación, el estudiante transforme su percepción de la evaluación, pasando de considerarla un simple proceso de verificación a una herramienta reflexiva y orientadora de su formación.

En la misma línea, el artículo *La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en la práctica* de Ramírez et al. (2018) expone diversas concepciones sobre la evaluación formativa y su aplicación en contextos de aprendizaje. Se enfoca en los cambios metodológicos que deben asumir tanto maestros como estudiantes, resaltando estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, las cuales favorecen la regulación del proceso de aprendizaje y fomentan el desarrollo de alumnos reflexivos, críticos y autónomos. A partir de este análisis, se identifica una convergencia desde el enfoque reflexivo de la evaluación formativa, permitiendo que el estudiante integre la autoevaluación y la coevaluación en su proceso de aprendizaje, reconociendo aspectos a mejorar para alcanzar mejores resultados.

Por otra parte, el estudio *Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado* de Gallardo et al. (2018) analiza la percepción del alumnado sobre un sistema de evaluación formativa a través de un diseño de pre y post-test aplicado a 93 estudiantes de educación infantil y primaria. Se evidencia una tensión debido a la escasez de investigaciones centradas en el estudio de competencias. Sin embargo, uno de los principales aportes del artículo es la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje,

destacando la importancia de que los estudiantes desarrollen la habilidad de reconocer sus propias características, emociones y comportamientos como parte de su proceso formativo.

Adicionalmente, el artículo *Experiencia de Mobile Learning, evaluación formativa y compartida en el Grado en Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Cantabria* de Pérez y Cobo (2019) describe una experiencia de aprendizaje móvil (*Mobile Learning*), dividida en dos fases: la primera dedicada a la preparación de aplicaciones informáticas y materiales, y la segunda a la implementación y evaluación de la experiencia. Se observa una divergencia en la importancia de conocer la percepción de los estudiantes respecto a los procesos de evaluación, el rendimiento académico y la reflexión sobre los resultados. Estos elementos constituyen una guía para la planificación del microcurrículo por parte del docente.

En relación con los aspectos metacognitivos del aprendizaje, se destaca el estudio realizado en México titulado *Evaluaciones Formativas en el Aula Análisis Discursivo de la Actividad de Retroalimentación en la Práctica Supervisada de Psicólogos Educativos en Formación* de Moreno et al. (2019). Este trabajo analiza el papel de la retroalimentación y el trabajo interaccional en la evaluación formativa, promoviendo que los estudiantes asuman un rol activo como evaluadores de habilidades psicoeducativas mediante estrategias como la coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación. Se enfatiza el desarrollo de la participación, la interacción discursiva y el análisis de los procesos, con el objetivo de mejorar el desempeño profesional.

De estos estudios se desprende una tendencia investigativa que resalta el papel fundamental del docente en la supervisión, reestructuración y orientación de las prácticas pedagógicas en el aula. Esto se logra mediante la incorporación de estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación adaptadas a los distintos contextos educativos y realidades de los estudiantes. Asimismo, se subraya la importancia de que los estudiantes asuman un rol activo en los procesos de evaluación, fortaleciendo su sentido de responsabilidad, honestidad y capacidad de reflexión frente a sus resultados académicos.

Por último, se presentan investigaciones realizadas en Perú sobre evaluación formativa. Destaca el estudio *La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa El Porvenir* de Pantoja (2021), el cual explora la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo. La

investigación, aplicada a docentes y estudiantes de tercer grado de primaria, utiliza dos instrumentos de recolección de información para analizar categorías como la metacognición y la autorregulación. Se identificó un vacío en la literatura respecto a la relación entre autorregulación y evaluación formativa, resaltando la necesidad de continuar investigando esta interacción en diversos contextos educativos, especialmente en aquellos donde el aprendizaje autónomo es una competencia fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes.

De manera similar, se encuentra la investigación *Estrategias didácticas para una óptima evaluación formativa en educación primaria*, de Rumiche y Solís (2022), cuyo propósito es ofrecer una actualización conceptual sobre la evaluación formativa, sus estrategias didácticas y las principales problemáticas asociadas a su implementación en la educación primaria. A partir de una revisión de artículos publicados entre 2017 y 2021, los autores concluyen que la evaluación formativa no tiene como finalidad reprobar a los estudiantes, sino recopilar y analizar información relevante que permita orientar decisiones pedagógicas dirigidas al mejoramiento del aprendizaje.

Aunque, el estudio señala una divergencia en la manera en que los docentes orientan este tipo de evaluación, dado que no debería reducirse a la asignación de un criterio cuantitativo para evidenciar el cumplimiento de objetivos. Entre los principales aportes se destacan dos elementos: en primer lugar, la necesidad de que los docentes asuman un rol investigativo sobre su propia práctica; y, en segundo lugar, la importancia de la autorreflexión como ejercicio permanente para el desarrollo de una evaluación formativa efectiva, en consonancia con lo planteado por Medina y Deroncele (2019).

En cambio, el estudio *Impacto de la Evaluación Formativa en la Educación Primaria*, de Luna et al. (2024), analiza los efectos de la evaluación formativa en este nivel educativo desde un enfoque cualitativo. Los resultados indican que su incorporación favorece el aprendizaje al promover el desarrollo de competencias que facilitan el logro de los objetivos educativos. De igual forma, se evidencia una convergencia en la relación entre evaluación formativa y el fortalecimiento de habilidades como la creatividad, el trabajo colaborativo, la autorreflexión y la autocrítica. Aun así, el estudio presenta una limitación metodológica, porque no explicita con claridad la ruta seguida en el proceso investigativo.

Esta ausencia genera una tensión analítica y deja un vacío en la consideración del currículo como componente estructural en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar con los estudios realizados en Perú, es relevante mencionar la investigación de Jihuallanca et al. (2023), titulada *La evaluación formativa en estudiantes de educación primaria: una revisión sistemática*, la cual analiza publicaciones de los últimos 10 años sobre la aplicación de la evaluación formativa en este nivel educativo. Se busca responder preguntas como: ¿Cuál es la finalidad de la evaluación formativa? ¿Qué es la evaluación formativa y cómo ocurre en el aula? Los hallazgos indican que la evaluación formativa en los primeros niveles educativos debe estructurarse de manera que los estudiantes no sean solo espectadores, sino que asuman un papel activo y reflexivo, promoviendo el diálogo crítico y la mejora continua de la enseñanza. Como principal aporte de esta investigación, se destaca la necesidad de articular la teoría con la práctica en la formación docente, así como la importancia de la reflexión, la autonomía y el mejoramiento continuo dentro del ejercicio docente.

En México, se identificó el artículo *Referente para la evaluación formativa de la docencia de español en educación primaria* de Vázquez y Serrano (2023). Este estudio parte de la premisa de que no existe un referente claro para la evaluación formativa en la enseñanza del español durante los primeros años de escolaridad. Por ello, su objetivo fue desarrollar y validar un referente para la evaluación formativa de las competencias docentes en la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante los dos primeros años de educación primaria. Se trata de un estudio descriptivo que contó con la participación de tres docentes reconocidos por su experiencia en el aula. Como principal aporte, se destaca la propuesta de actividades alineadas con los objetivos curriculares, considerando contenidos, necesidades, habilidades comunicativas y la disciplina en el aula.

En España se encontró el estudio *Prácticas Evaluativas Formativas del Docente y Rendimiento Académico en Escolares de Primaria* de Carrillo y Hortiguela (2023), en el cual se analiza la relación entre la percepción de las prácticas evaluativas formativas de los docentes de matemáticas y lengua y el rendimiento académico de los estudiantes. Como aporte clave, se evidencia la incidencia de la evaluación formativa en la mejora de la calidad educativa en estas dos áreas fundamentales. También, se contrasta este análisis con los resultados de las pruebas PISA, en los que se han identificado mayores dificultades en

comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos, especialmente en contextos rurales, donde los procesos de aprendizaje presentan debilidades significativas.

El artículo titulado, *Formative assessment for selfregulated learning: Evidence from a teacher continuing profesional development programme*, realizado Li y Yongqi (2024) analiza el impacto de la evaluación formativa en el desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes, a partir de un programa de formación continua del profesorado. En concreto, el estudio describe un programa de desarrollo profesional de 12 semanas dirigido a cinco profesores de inglés como lengua extranjera de secundaria en China, cuyo objetivo era mejorar su alfabetización en evaluación formativa. El foco del artículo no está solo en los docentes, sino especialmente en las percepciones y reacciones de los estudiantes ante los cambios en las prácticas de evaluación, lo cual se ajusta al propósito establecido de manera particular en la investigación doctoral.

En última instancia, el artículo titulado *Evaluación formativa para el logro de los aprendizajes: una revisión sistemática*, realizado por Rodríguez (2025) el estudio realiza una revisión sistemática de la literatura científica para analizar cómo la evaluación formativa impacta en el logro de aprendizajes en distintos niveles educativos. Se revisaron artículos publicados entre 2020 y 2025, donde se promueve la retroalimentación constante, la autorregulación y la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje, lo cual, le aporta a la construcción del estado del arte ya que permite identificar tendencias, vacíos y estrategias aplicables a contextos diversos, incluyendo aulas rurales y primaria, reforzando la coherencia investigativa.

Para cerrar el estado de cuestión, se presentan las principales tendencias, tensiones, vacíos encontrados en la búsqueda bibliográfica, los cuales permiten ampliar el proceso investigativo doctoral:

Tabla 3. *Tendencias, tensiones y vacíos de la investigación*

Tendencias	Tensiones	Vacíos
Estudios orientados a la relación autorregulación emocional y autorregulación en el aprendizaje.	La evaluación, como un hecho antipedagógico de calificación o descalificación del estudiante, sino como una oportunidad de mejorar el aprendizaje.	Falta de políticas públicas educativas que incorporen la autorregulación como un componente trascendental en el perfil de estudiante.
El uso de las tecnologías en la educación en el desarrollo de la autorregulación.	La necesidad de que los docentes tengan un amplio conocimiento y cualificación sobre lo que implica la evaluación formativa	Escasa fundamentación teórico, empírica y analítica, sobre las escalas que miden las practicas docentes y la promoción del aprendizaje autorregulado del alumno.
La necesidad de que los docentes reconozcan los componentes que contribuyen a generar estrategias de enseñanza-aprendizaje.	Poca bibliografía respecto a estudios de autorregulación en la infancia a nivel de Latinoamérica, con mayor acento en la educación rural.	Falta de análisis de la educación rural con respecto a las estrategias que utiliza el docente para incorporar la autorregulación del aprendizaje.
El papel importante que cumple el docente en supervisar, reestructurar y orientar las prácticas pedagógicas.	La percepción débil frente a la autorregulación de los aprendizajes con la incidencia en habilidades cognitivas, motivación.	Pocos estudios de autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa en educación primaria
Estudios orientados a la autorregulación desde lo contextos universitarios específicos.	El desarrollo urgente de metodologías de autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa, que beneficie el aprendizaje de los estudiantes.	Deficiente análisis del currículo de la educación rural en Colombia.

Nota: la información sintetiza las tendencias, las tensiones y los vacíos que se encontraron en los estudios revisados en este estado de arte.

1.6 Marco de referencia

1.6.1 Marco teórico

En este apartado se adoptan la teoría sociocognitiva y la teoría cognitivo-constructivista como fundamentos conceptuales para sustentar la autorregulación del aprendizaje en el marco de la evaluación formativa en la educación primaria rural. Estas perspectivas permiten comprender los procesos cognitivos, motivacionales y contextuales que intervienen en el aprendizaje autorregulado, así como identificar los factores personales y ambientales que influyen en su desarrollo. Desde este enfoque, se orientan estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer dimensiones metacognitivas, motivacionales y estratégicas del estudiante, especialmente en contextos educativos caracterizados por recursos limitados, aulas multigrado y diversidad de necesidades formativas.

1.6.1.1 Autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa desde la teoría socio cognitiva.

La teoría sociocognitiva otorga un papel central a la interacción entre el individuo, su conducta y el entorno, configurando un marco explicativo clave para comprender la autorregulación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no depende únicamente de procesos internos, sino también de factores ambientales y sociales que influyen en la construcción del conocimiento. En un primer nivel, la teoría explica cómo el entorno incide en la autorregulación del estudiante a través de variables como la naturaleza de la tarea, las dinámicas de aprendizaje cooperativo y las condiciones del contexto educativo. Los psicólogos sociocognitivos sostienen que estos elementos ambientales influyen en la manera en que el alumno planifica, ejecuta y evalúa sus acciones de aprendizaje.

En un segundo nivel, se destaca la importancia del modelado y del aprendizaje vicario como mecanismos fundamentales para el desarrollo de conductas autorregulatorias. En este sentido, Bandura (como se citó en Panadero y Alonso, 2014) plantea que las principales fuentes de motivación para la autorregulación son las metas personales, la percepción de autoeficacia y las expectativas sobre los resultados. Estos factores determinan el grado de

compromiso del estudiante con sus procesos de aprendizaje y su capacidad para perseverar ante las dificultades.

En esta misma perspectiva, Schunk (2012) sostiene que la teoría sociocognitiva aplicada a la autorregulación del aprendizaje plantea que los individuos desarrollan la capacidad de autorregularse a partir de la interacción recíproca entre factores personales, conductuales y ambientales. Esta relación dinámica explica cómo las creencias, las acciones y el contexto influyen mutuamente en el proceso de aprendizaje. El autor resalta la relevancia de la autoeficacia y la motivación como componentes esenciales de la autorregulación, dado que las creencias que el estudiante tiene sobre su capacidad para realizar una tarea determinan el esfuerzo que invierte, la persistencia frente a las dificultades y la selección de estrategias adecuadas para alcanzar sus metas académicas.

1.6.1.2 Autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa desde la teoría cognitivo-constructivista.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se comprende como un proceso dinámico y participativo en el que el sujeto elabora activamente sus saberes a partir de la interacción con el entorno y la integración de experiencias previas. En consecuencia, el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye progresivamente mediante la exploración, el descubrimiento y la reorganización constante de la información.

Beltrán (1993) destaca que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo en el cual los estudiantes no solo reciben información de manera pasiva, sino que la procesan activamente, construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y la aplicación de estrategias cognitivas. Del mismo modo, resalta la importancia del papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento, el uso consciente de estrategias de aprendizaje y la relevancia de la metacognición para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. La autoconciencia, en este sentido, permite seleccionar y ajustar las estrategias más adecuadas para cada situación, promoviendo un aprendizaje más eficaz y autónomo que optimice los procesos educativos.

Por su parte, Zimmerman (2001), reconocido por sus aportes significativos a la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de su modelo orientado a este proceso, establece que, para que el alumno aprenda a autorregularse, es necesario que ocurran cuatro cambios fundamentales: (1) que comprenda el papel de la habilidad y el esfuerzo en los

resultados académicos, (2) que estime la cantidad de control que puede ejercer sobre la tarea, (3) que entienda la naturaleza de la tarea y (4) que comprenda la adecuación de las estrategias que utiliza. Desde esta perspectiva, tanto la teoría sociocognitiva como la teoría cognitivo-constructivista aportan a la investigación doctoral estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, desde la promoción de la autorregulación y la motivación hasta la implementación de componentes pedagógicos que favorezcan metodologías activas y colaborativas en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, las teorías sociocognitiva y constructivista brindan el marco conceptual apropiado para articular la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en la educación primaria rural, en tanto se centran en la interacción entre el individuo, el entorno y el aprendizaje activo. Desde la teoría sociocognitiva, por ejemplo, Bandura (1986) plantea que la autorregulación es clave en el aprendizaje, puesto que los estudiantes desarrollan su autonomía mediante la observación, la autoevaluación y la autoreflexión.

En el contexto rural, donde los docentes deben atender aulas multigrado y los recursos son limitados, la autorregulación se convierte en una estrategia fundamental para fortalecer la autonomía de los estudiantes y mejorar su capacidad para enfrentar los desafíos del aprendizaje en entornos con menor acompañamiento docente. De esta manera, la evaluación formativa juega un papel esencial al proporcionar retroalimentación continua, permitiendo a los estudiantes ajustar sus estrategias de aprendizaje y avanzar en su proceso educativo de manera más eficaz y autónoma.

Por su parte, Zimmerman (2000) amplía esta visión al proponer un modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje compuesto por tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión. Desde el constructivismo, Schunk (2001) destaca la importancia de la motivación y la autoeficacia en el aprendizaje. Esto implica que, al integrar la evaluación formativa con estrategias de autorregulación, los docentes pueden fomentar una enseñanza más contextualizada, en la que los estudiantes comprendan sus procesos de aprendizaje y asuman un rol activo en la mejora de su desempeño. Ahora bien, Beltrán (como se citó en Mato et al., 2017) enfatiza que la metacognición es crucial para el aprendizaje significativo, lo que resalta la necesidad de promover estrategias que permitan a los estudiantes rurales monitorear su progreso y ajustar sus estrategias de aprendizaje.

En síntesis, los diferentes enfoques sobre la autorregulación del aprendizaje coinciden en reconocer al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento, capaz de planificar, supervisar y ajustar sus procesos de aprendizaje en función de metas específicas. Aunque cada autor enfatiza dimensiones particulares, como la motivación, la metacognición, las emociones o el contexto sociocultural, en conjunto sus aportes permiten comprender la autorregulación como un proceso integral y dinámico que involucra factores cognitivos, afectivos y contextuales. De esta manera, la autorregulación del aprendizaje se consolida como un elemento fundamental para favorecer la autonomía, el pensamiento reflexivo y el logro de aprendizajes significativos en los diferentes escenarios educativos.

1.6.2 Marco conceptual

1.6.2.1 Autorregulación del aprendizaje.

Existen diferentes conceptos de autorregulación del aprendizaje que emergen en los ambientes académicos, los cuales coinciden en su propósito de fomentar una actitud activa por parte del estudiante hacia la adquisición de conocimientos, junto con el desarrollo de habilidades que permitan un aprendizaje efectivo. Por su parte, Zimmerman (como se citó en Chan y León, 2017) define la autorregulación del aprendizaje como el grado en que los estudiantes desempeñan un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Posteriormente, Zimmerman (como se citó en Chan y León, 2017) amplía esta definición al incorporar aspectos como el pensamiento, los sentimientos y las acciones, los cuales les permiten alcanzar las metas de estudio que se plantean. Es importante considerar la motivación del estudiante, pues constituye un factor determinante en los resultados de aprendizaje.

Pintrich (como se citó en Chan y León, 2017) señala que el aprendizaje autorregulado es un proceso activo mediante el cual el alumno establece metas de aprendizaje, supervisa, regula y controla la adquisición de conocimientos, la motivación y la conducta, todo ello en función de sus objetivos y del contexto en el que se desenvuelve. En su modelo, identifica diversas fases del proceso autorregulatorio en áreas como la cognición, la motivación, la conducta y el entorno. Sin embargo, aunque Pintrich reconoce la influencia de la motivación

en el aprendizaje autorregulado, su modelo no profundiza en el impacto de emociones complejas como la ansiedad, la frustración o el estrés en dicho proceso.

Winne y Hadwin (como se citó en Valencia et al., 2013) consideran que la autorregulación del aprendizaje implica que los estudiantes establezcan metas, seleccionen estrategias adecuadas, supervisen su progreso y ajusten sus esfuerzos en función de los resultados obtenidos. Es decir, que sean capaces de regular y controlar su propio proceso de aprendizaje. No obstante, este concepto se centra principalmente en los procesos metacognitivos y no profundiza en aspectos como la motivación, las emociones y la autoeficacia, los cuales también juegan un papel fundamental en el logro de las metas de aprendizaje.

Igualmente, Schunk (2005) define la autorregulación del aprendizaje como el proceso mediante el cual los estudiantes establecen metas, planifican estrategias, monitorean su progreso y realizan ajustes según sea necesario. Desde esta perspectiva, el aprendizaje solo puede considerarse autorregulado cuando los sujetos generan sus propias acciones de manera sistemática con el propósito de alcanzar sus metas de aprendizaje. Sin embargo, este enfoque se centra en el individuo y no profundiza en la influencia de factores socioculturales, como el entorno familiar, la comunidad educativa o el contexto social, en el proceso de aprendizaje autorregulado.

1.6.2.2 Evaluación formativa.

En el desarrollo de la investigación, una categoría importante es la evaluación formativa, la cual se articula con la autorregulación del aprendizaje. Scriven (como se citó en Martínez, 2012) menciona que esta comprende cualquier acción cuyo propósito sea mejorar el aprendizaje. Su objetivo principal es identificar las debilidades para optimizar el proceso antes de su finalización. Sin embargo, es relevante destacar que el autor no aborda el papel que deben cumplir los docentes, los estudiantes ni el contexto social en el proceso de retroalimentación que propone. Del mismo modo, no especifica cómo se puede consolidar la evaluación formativa en el aula.

Los autores Black y Wiliam (como se citó en Martínez, 2012) afirman que la evaluación formativa es un proceso que implica la recopilación e interpretación de evidencia

sobre el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de utilizar esta información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Según los autores, la evaluación formativa es fundamental para optimizar el rendimiento de los estudiantes, esto permite realizar ajustes en la enseñanza en función de las necesidades detectadas. Por lo tanto, es esencial involucrar aspectos como la motivación, la resiliencia y la autorregulación, dado que estos factores pueden fomentar procesos de autoevaluación significativos, mediante el uso de herramientas que faciliten la obtención de buenos resultados.

Gipps (como se citó en López, 2010) menciona que deben existir condiciones pertinentes para que el proceso de evaluación formativa contribuya efectivamente al mejoramiento del aprendizaje. En este sentido, los estudiantes deben tener un objetivo claro que les permita monitorear su proceso educativo y, de esta manera, tomar acciones para alcanzar la meta deseada. De acuerdo con lo anterior, la evaluación debe proporcionar información significativa que apoye el desarrollo del estudiante, en lugar de centrarse únicamente en la clasificación o certificación, reconociendo la diversidad de los estudiantes y sus entornos.

En tal sentido, McMillan (como se citó en Martínez, 2012) define la evaluación formativa como un proceso continuo y sistemático en el cual el docente, a partir de la observación de sus estudiantes, ajusta la enseñanza con el propósito de mejorar los resultados académicos. Este tipo de evaluación se centra en el desarrollo de habilidades que promuevan la autorregulación y la retroalimentación, con el objetivo de fomentar un aprendizaje significativo. No obstante, el autor no aborda de manera específica cómo implementar la evaluación formativa en diferentes contextos, en particular aquellos que incorporan modelos educativos flexibles.

William (como se citó en Martínez, 2012) propone comprender la evaluación formativa como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje a través de cinco estrategias:

- Visibilizar junto con los estudiantes las metas de aprendizaje.
- Diseñar actividades variadas que evidencien lo que los estudiantes están aprendiendo.
- Proponer estrategias que permitan a los estudiantes asumir responsabilidades en su proceso de aprendizaje.
- Favorecer las interacciones entre pares como fuente de aprendizaje.

- Ofrecer retroalimentación que favorezca el avance en los procesos de aprendizaje.

Aunque, es importante mencionar que la evaluación formativa depende del proceso de análisis, reflexión y constancia del estudiante, quien debe tomar acciones para alcanzar los logros de aprendizaje establecidos.

Para concluir esta categoría, Sadler (como se citó en Mendivelso et al., 2019) menciona que la retroalimentación debe ayudar a los estudiantes a reconocer y ser conscientes de la brecha existente entre su nivel actual y el que deben alcanzar con respecto a un aprendizaje determinado. Desde esta perspectiva, para que la retroalimentación sea efectiva, el estudiante debe cumplir con tres condiciones:

- Tener claridad acerca del nivel de aprendizaje que debe alcanzar.
- Reflexionar sobre su nivel actual frente al nivel requerido.
- Comprometerse con su aprendizaje mediante la implementación de estrategias orientadas a mejorar su desempeño.

De esta manera, es pertinente precisar que la retroalimentación, por sí sola, no garantiza mejoras en el aprendizaje. Si los estudiantes no desarrollan habilidades que les permitan autoevaluarse y autorregularse, no se obtendrán los resultados esperados.

De acuerdo con los autores mencionados, se puede concluir que la implementación de la evaluación formativa implica el uso de estrategias que permitan monitorear de manera continua el progreso de los estudiantes. Este proceso facilita la identificación de fortalezas y debilidades, así como la atención a las necesidades individuales, lo que contribuye a mejorar la enseñanza. Por lo tanto, la retroalimentación se presenta como una herramienta fundamental para optimizar el aprendizaje, ya que permite realizar ajustes y mejoras de acuerdo con las particularidades de los alumnos, favoreciendo siempre su desarrollo académico.

1.6.2.3 Educación rural.

Se considera que la escuela rural en Colombia posee características particulares relacionadas con diversas limitaciones, como el difícil acceso, la infraestructura deficiente,

la dispersión geográfica y la influencia de factores socioeconómicos. Asimismo, se distingue por su flexibilidad y enfoque comunitario, así como por los desafíos que enfrenta para garantizar una educación inclusiva y de calidad en un contexto marcado por la ruralidad.

En este sentido, Boix (1995) define la escuela rural como aquella institución que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular. Esto implica la necesidad de modelos educativos abiertos y autónomos, característicos de la educación rural desde los primeros niveles escolares. Sin embargo, en la práctica educativa, estos modelos no siempre se implementan de manera efectiva, lo que representa una limitación para los procesos de aprendizaje, calidad y evaluación, dificultando la obtención de los resultados esperados.

Así pues, Ortega (1995) señala que la escuela rural se encuentra ubicada en un núcleo de población pequeña y carece de muchos de los significados tradicionalmente atribuidos al concepto de escuela. Este autor se enfoca en describir la realidad de la educación rural, su contexto, el papel del docente y el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, la educación rural debe reconocer sus características sociales y culturales, así como sus limitaciones, para diseñar estrategias que atiendan sus particularidades y potencien sus fortalezas.

Por su parte, Torres (2017) plantea que la enseñanza en el nivel de educación básica primaria en una escuela rural requiere aprovechar los recursos que ofrece el contexto. En este sentido, es fundamental promover estrategias que fomenten el pensamiento crítico y establecer orientaciones de autorregulación del aprendizaje dentro de la evaluación formativa de los estudiantes rurales. Esto permitirá fortalecer la práctica pedagógica y mejorar el desempeño académico, integrando en el currículo los recursos del entorno. De esta manera, se reconoce el valor agregado que estos pueden aportar en la enseñanza, facilitando un acercamiento a realidades que en el ámbito urbano no siempre están presentes.

1.6.2.4 Componentes pedagógicos.

De acuerdo al alcance de esta investigación se propone la categoría de componentes pedagógicos como la oportunidad de que el docente cuente con una orientación que le permita incorporar la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en su práctica diaria con sus estudiantes.

De esta manera, componente pedagógico, se considera la dimensión central del proceso educativo que privilegia la interacción comunicativa entre docente y estudiantes en contextos determinados, con el propósito de propiciar ambientes de aprendizaje que faciliten la construcción de conceptos, el desarrollo de habilidades cognitivas, valores y actitudes integrales. Este componente no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica una organización y uso pedagógico de referentes curriculares claros que orienten los objetivos de aprendizaje de cada grado, además de la concepción e implementación de procesos evaluativos pertinentes y la selección y uso adecuado de materiales educativos para docentes y estudiantes. En su conjunto, estas dimensiones buscan consolidar comunidades escolares colaborativas que promuevan altos niveles de logro educativo y una educación significativa, contextualizada y coherente con los fines formativos establecidos por el sistema educativo colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2022c).

En consonancia, Bruner (2002) argumenta que los componentes pedagógicos son estructuras que permiten que el aprendizaje sea activo y constructivo. Según su enfoque, estos incluyen la selección de contenidos significativos, la organización de la información en secuencias comprensibles, las estrategias de enseñanza centradas en la exploración y la evaluación como retroalimentación. Bruner enfatiza que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen conocimientos a partir de sus experiencias previas.

Así mismo, Ausubel (como se citó en Torres, 2016) sostiene que los componentes pedagógicos deben facilitar la asimilación significativa de los conocimientos. Para ello, los elementos clave son los contenidos organizados jerárquicamente, los recursos didácticos que favorezcan la comprensión, las estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje significativo y la evaluación que refleje la comprensión profunda del estudiante. Ausubel resalta que la relación entre lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo que aprende es determinante para el éxito educativo.

Por último, es preciso citar a Coll (2007) plantea que los componentes pedagógicos abarcan la planificación del currículo, las estrategias metodológicas, la evaluación y la interacción docente-alumno. Para él, cada componente debe diseñarse teniendo en cuenta los principios psicológicos del aprendizaje, los contextos socioculturales y la participación activa del estudiante. La coherencia entre estos elementos es fundamental para garantizar un aprendizaje profundo y sostenible.

1.7 Estrategia metodológica

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual, según Flick (2015), parte del principio de que los métodos y las teorías deben ajustarse al objeto de estudio. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa busca comprender fenómenos sociales complejos mediante un abordaje holístico, atendiendo a la profundidad, el contexto y los significados construidos por los sujetos. Este enfoque resultó pertinente para el análisis de la educación primaria rural en la ciudad de Tunja, especialmente en relación con las problemáticas que inciden en el bajo rendimiento escolar. En este sentido, la metodología cualitativa permitió adoptar una mirada comprensiva frente a fenómenos complejos, facilitando el análisis de cómo los actores educativos interpretan y otorgan sentido a sus experiencias y contextos formativos.

Según Creswell (citado en Flick, 2015), la investigación cualitativa se concibe como un proceso interpretativo que emplea diversas metodologías, entre ellas la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada, la etnografía y el estudio de caso. Su finalidad es examinar problemáticas de carácter humano y social. Por intermedio de este enfoque, el investigador elabora una visión integral y detallada del fenómeno en estudio, analizando información cualitativa, recogiendo las perspectivas de los participantes y desarrollando la investigación en su entorno natural.

También, Denzin y Lincoln (como se citó en Flick, 2015) afirman que la investigación cualitativa es de naturaleza naturalista e interpretativa, enfocándose en la comprensión de fenómenos culturales, personales y sociales a partir de los significados que las personas les otorgan. Para ello, se basa en la recolección de datos empíricos mediante estudios de caso, historias de vida y entrevistas, lo que permite una exploración detallada. Este enfoque parte de la idea de que la realidad social se construye a través de las interacciones humanas y los significados compartidos.

Por ende, esta investigación facilitó una comprensión profunda de los aspectos educativos en los entornos reales de la educación primaria rural en la ciudad de Tunja, en consonancia con las experiencias de estudiantes y docentes.

Tabla 4. Matriz de metodología

Título de la investigación:				
Componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja				
Metodología de investigación				
Paradigma: Interpretativo				
Enfoque: Cualitativo				
Método: Fenomenológico Educativo				
Pregunta modular	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías de análisis	Técnicas / Instrumentos
¿Qué componentes pedagógicos articulan la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja?	Analizar la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa para identificar los componentes pedagógicos que pueden incorporarse en las instituciones rurales de educación básica primaria de la ciudad de Tunja.	Comprender las percepciones de los estudiantes y maestros frente a la incorporación de estrategias de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en el proceso de enseñanza.	Percepción sobre la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa.	T: Entrevista Semiestructurada I: Guion de entrevista (estudiantes – Docentes)
		Describir las estrategias que emplean los maestros en el aula para promover la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa	Estrategias para promover en el aula la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa	T: Entrevista Semiestructurada grupo focal I: Guion de entrevista (Docentes)
		Interpretar los procesos de autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa, para determinar los componentes pedagógicos que puedan ser incorporados en la educación básica primaria rural.	Componentes pedagógicos	T: Análisis de contenido PEI-SIEE- Plan de área I: Matriz de análisis

Nota: Matriz de integración del proceso de investigación (planeación y desarrollo) acorde a los protocolos para la investigación del Doctorado en Educación – USTA.

1.7.1 Paradigma

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, el cual entiende la realidad social como una construcción intersubjetiva configurada a partir de los sentidos que las personas otorgan a sus vivencias. Desde esta orientación, el conocimiento no se concibe como una descripción objetiva e independiente de los fenómenos, sino como una elaboración situada que emerge de procesos de interpretación anclados en contextos históricos, sociales y culturales concretos. Este enfoque, de naturaleza cualitativa, privilegia la comprensión de las subjetividades y posibilita examinar la manera en que los actores educativos construyen, reinterpretan y transforman sus prácticas y experiencias en el escenario de la educación primaria rural.

Geertz (1973), en su escrito la interpretación de las culturas, desarrolla el paradigma interpretativo desde una perspectiva semiótica de la cultura, retomando el planteamiento de Weber (1922) según el cual el ser humano se encuentra inmerso en tramas de significación construidas socialmente. A partir de esta premisa, este teórico concibe la cultura como una red simbólica de significados que orienta las prácticas y relaciones humanas, razón por la cual el análisis cultural no debe centrarse en la formulación de leyes universales, sino en la interpretación de los sentidos presentes en las expresiones sociales. Desde esta perspectiva, la educación se comprende como una práctica cultural situada, mediada por símbolos, valores y significados que adquieren sentido dentro de contextos específicos y desde la experiencia de los actores involucrados que conllevan a la comprensión de las complejidades, matices y particularidades de cada realidad cultural, privilegiando una comprensión profunda de las dinámicas sociales y educativas por encima de explicaciones generalizadoras.

Por otra parte, Ricoeur (como se citó en Escalante, 2014) señala que el paradigma interpretativo permite establecer una conexión profunda entre el relato, la vida y el sujeto. Desde la perspectiva de la narración, el relato se concibe como un intérprete de la realidad vivida. Lo que se narra revela el "quién" de la acción y permite explorar experiencias significativas de la vida diaria; es decir, toda narración es una construcción de significados y una elaboración de sentido. El sujeto puede diferenciar entre los acontecimientos y la interpretación que hace de ellos. Así, este paradigma buscó comprender la realidad a través

de la interpretación del lenguaje, los textos y las acciones humanas, estudiando la conducta en su contexto y analizando los factores socioculturales que influyen en cada grupo.

De esta manera, el paradigma interpretativo permitió comprender los procesos educativos a partir de las creencias, valores y reflexiones de los actores involucrados. Bajo esta perspectiva, el conocimiento no se asume como neutral ni absoluto, sino como una construcción situada que emerge de los significados que los sujetos elaboran en su interacción con el entorno. Este enfoque resultó coherente con el propósito de la investigación, cuyo objetivo fue analizar la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa para identificar los componentes pedagógicos susceptibles de incorporarse en las instituciones rurales de educación básica primaria del municipio de Tunja.

Comprender la realidad dinámica y cambiante que incide en los procesos de aprendizaje posibilitó reconocer cómo, a través de la práctica pedagógica, los docentes pueden diseñar y fortalecer estrategias que potencien el aprendizaje. En consecuencia, la adopción del paradigma interpretativo facilitó una comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores, privilegiando el análisis contextualizado de sus experiencias y prácticas.

1.7.2 Método

La presente investigación adoptó el método fenomenológico educativo, el cual posibilita comprender las experiencias vividas desde la perspectiva de los sujetos que las protagonizan. Este enfoque se orienta a describir e interpretar los significados que los actores atribuyen a sus prácticas y vivencias, favoreciendo una comprensión profunda de los fenómenos educativos en su contexto.

Desde esta perspectiva, los aportes de Heidegger (2006), así como los desarrollos expuestos por Bolio (2012) y Van Manen (2003), ofrecen una base conceptual sólida para sustentar un proceso investigativo centrado en la interpretación de la experiencia educativa. En particular, la fenomenología hermenéutica permite analizar cómo docentes y estudiantes configuran sentidos en torno a la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa.

En consecuencia, este método resultó pertinente para identificar y fundamentar componentes pedagógicos que articulen la autorregulación del aprendizaje en el marco de la

evaluación formativa dentro de la educación primaria rural, atendiendo a las particularidades del contexto y a las vivencias de los actores involucrados.

En primer lugar, Heidegger (2006), en su obra *Introducción a la fenomenología de la religión*, plantea que el método fenomenológico se orienta hacia el estudio riguroso de los fenómenos tal como se manifiestan en la experiencia. Desde esta perspectiva, la tarea del investigador consiste en permitir que aquello que se presenta pueda ser comprendido en su propio modo de aparecer, sin imponer categorías externas que distorsionen su sentido. En este enfoque, la validez del conocimiento radica en la fidelidad con la que se logra describir y comprender lo que se revela en la experiencia vivida, otorgándole un carácter científico en la medida en que responde a un proceso sistemático y reflexivo de análisis.

Esto permitió la realización de una investigación exhaustiva que indagó en la esencia del fenómeno estudiado y en la manera en que se concretó en la experiencia.

Según Bolio (2012), el método fenomenológico busca dar sentido al mundo y al entorno a partir de una perspectiva subjetiva, en la que la realidad adquiere significado a través de la experiencia del individuo. Asimismo, el autor cuestiona cómo ha operado y se ha aplicado la razón, destacando que un razonamiento autocrítico, sistemático y metódicamente estructurado permite construir una "objetividad" que trascienda la individualidad. En este sentido, este enfoque metodológico facilitó la exploración de la conciencia humana, permitiendo comprender la esencia de la percepción del individuo sobre su realidad y los significados que emergen de sus vivencias en el ámbito psíquico.

Van (2003) ha realizado importantes aportes a la pedagogía fenomenológica. Su modelo de investigación, basado en la experiencia vivida, proporciona una base para que los investigadores educativos reflexionen sobre su propia experiencia. Según este autor, la fenomenología se interesa por lo esencial e irremplazable. Desde esta perspectiva, la fenomenología busca esclarecer el sentido de la educación a partir de la experiencia o vivencia de los sujetos en esta actividad. No se trata de un cúmulo caótico de interpretaciones subjetivas, sino de una estructura con formas de articulación y una racionalidad interna que el análisis fenomenológico busca revelar.

1.7.3 Población y contexto investigativo

En el caso de la población objeto de estudio, la muestra estuvo conformada por estudiantes de cuarto y quinto grado, así como por docentes de dos instituciones educativas que ofrecen educación básica primaria rural en ocho veredas de la ciudad de Tunja. Como se indica en la Tabla 5, esta muestra incluye las sedes educativas que participarán en el proceso de investigación doctoral.

Tabla 5. *Participantes de la investigación*

Institución Educativa Rural del Sur				Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla			
Sede Rural	Aula de clase	N°	N°	Sede Rural	Aula de clase	N°	N°
		Estudiantes	Docentes			Estudiantes	Docentes
		Total					
Runta Arriba	Aula graduada	14	2	Florencia	Multigrado	6	2
Barón Germanía	Multigrado	6	1	La Esperanza	Multigrado	7	1
Francisco de Paula Santander	Multigrado	17	2	El Porvenir	Multigrado	7	1
Barón Gallero	Multigrado	3	1				
Chorro Blanco	Multigrado	4	1				

Nota: Descripción de número participantes inmersos en el desarrollo de la investigación.
Elaboración propia información año 2025.

1.7.3.1 Instituciones establecidas.

La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas rurales del municipio de Tunja. La primera corresponde a la Institución Educativa Rural del Sur, ubicada en la vereda Runta Abajo, la cual ofrece educación básica primaria en las veredas del sector sur del municipio, entre ellas Runta Arriba, Chorro Blanco, Barón Gallero, Barón Germanía y

Francisco de Paula Santander. La segunda institución es la Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, situada en la zona noroccidental de Tunja, que presta el servicio de educación primaria rural en las veredas El Porvenir, Florencia y La Esperanza.

1.7.3.2 Criterios de selección de participantes.

De acuerdo con Van (2006), los participantes fueron seleccionados por su capacidad para proporcionar descripciones profundas y significativas de sus experiencias, lo que permitió capturar la esencia del fenómeno estudiado. En este sentido, en el método fenomenológico hermenéutico, la selección de participantes es un aspecto clave que influye en la calidad y profundidad del análisis.

Por su parte, Patton (1988) señala que "el muestreo de casos homogéneos busca describir algún subgrupo en profundidad, donde los participantes posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación" (citado en Quintana y Montgomery, 2006, p. 58). Es decir, el muestreo homogéneo implicó la selección de participantes que comparten características o experiencias similares para explorar un fenómeno específico de manera detallada, con el objetivo de lograr una comprensión e interpretación más profunda. En este sentido, los estudiantes de educación rural primaria cumplieron con las siguientes características.

Criterios de inclusión de estudiantes

- Estudiantes que pertenezcan al contexto rural y se encuentren matriculados en las instituciones educativas establecidas en la investigación, de los grados cuarto y quinto.
- Estudiantes que puedan tener bajo rendimiento académico o dificultades en sus procesos de aprendizaje.
- Estudiantes que cuenten con la autorización a través del consentimiento informado firmado por los padres de familia.
- Estudiantes que muestren actitudes de desinterés y falta motivación de motivación en clase.
- Estudiante que no cuenten con una red de apoyo para el acompañamiento en sus actividades escolares en casa.

Criterios de inclusión de docentes

- Docente rural con un año de experiencia y asignación académica en educación básica primaria.
- Docentes que dispongan de tiempo para el desarrollo de instrumentos de recolección de información, que permita ser un apoyo en el proceso investigativo.
- Docentes que deseen incorporar metodologías en su práctica pedagógica, que permitan tener aulas dinámicas.
- Docentes que de manera autónoma deseen participar en un proceso investigativo y se evidencia su autorización a través de la firma del consentimiento informado.

1.7.4 De los documentos del análisis documental

Los documentos seleccionados para el análisis de contenido en la presente investigación corresponden, principalmente, al Proyecto Educativo Institucional (PEI), entendido como el instrumento fundamental de planificación y orientación de cada establecimiento educativo en Colombia. El PEI define los principios y fundamentos que guían la acción educativa, los objetivos institucionales, el modelo y enfoque pedagógico, el plan de estudios, el manual de convivencia, la estructura organizativa y el gobierno escolar, así como las estrategias de inclusión y atención a la diversidad. Su revisión permitió identificar la manera en que las instituciones articulan sus lineamientos pedagógicos con los procesos de evaluación y autorregulación del aprendizaje en el contexto rural.

Este documento institucional es establecido como obligatorio por la Ley 115 de 1994. En su artículo 73 se señala que todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica un PEI. De igual manera, el Decreto 1860 de 1994 amplía y precisa su estructura, componentes mínimos y procedimiento de construcción, garantizando la participación de la comunidad educativa. Posteriormente, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 mantiene la obligatoriedad y vigencia.

El PEI, fue incorporado en el análisis documental, dado que en él se encuentra la descripción más precisa del horizonte institucional, el propósito formativo y modelo educativo que se concreta en las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en el aula. Esto permite identificar las metodologías implementadas para promover la

autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa, así como aquellas orientadas a generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En la misma línea, se adoptó el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE), entendido como el conjunto de criterios, procedimientos, instrumentos y estrategias definidos por cada establecimiento educativo para valorar el desempeño académico y formativo de los estudiantes. En otras palabras, el SIEE regula criterios de evaluación y promoción, las escalas de valoración, las estrategias de seguimiento y apoyo, los mecanismos de recuperación, los procesos de autoevaluación y coevaluación, así como la promoción y no promoción escolar.

Su fundamento legal se encuentra en el Decreto 1290 de 2009, el cual establece que cada institución debe definir y adoptar su propio sistema institucional de evaluación. Además, debe ser aprobado por el Consejo Directivo y socializado con la comunidad educativa, incluyendo criterios claros de evaluación y promoción. En esta investigación el SIEE se incorpora como documento clave, dado a que explica los principios reguladores de la evaluación detalla la adopción de la evaluación formativa en el desarrollo educativo de las instituciones inmersas en la investigación.

Por último, se realizó análisis del plan de área como estructura que se establece de manera institucional y permite ser un instrumento de planificación curricular, mediante en el cual las instituciones organizan y estructuran el desarrollo pedagógico de un área de conocimiento. En este caso, se analizaron los planes de Matemáticas y Lengua Castellana durante el año escolar, verificando su coherencia con los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Este análisis documental permitió identificar las características que orientan el desarrollo de las diferentes áreas y determinar si se incorpora la autorregulación del aprendizaje y cómo se aborda la evaluación formativa: como un principio regulador, reflexivo, autónomo y colaborativo, o meramente como un mecanismo cuantitativo y calificativo.

1.7.5 Instrumentos para la recolección de datos

En relación con los instrumentos de recolección de información, estos se fundamentaron en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad social como una

construcción simbólica mediada por los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Desde esta perspectiva, comprender el fenómeno educativo implicó acceder de manera directa a las interpretaciones, percepciones y vivencias de los actores involucrados.

De acuerdo con Geertz (1973), desde el enfoque interpretativo, el análisis cultural se concibe como un ejercicio hermenéutico dirigido a comprender los significados implícitos en las prácticas y manifestaciones discursivas de los grupos sociales. Este planteamiento no busca establecer verdades absolutas sobre la realidad simbólica, sino construir interpretaciones fundamentadas a partir de la comprensión contextual de las relaciones e interacciones humanas. En este marco, la descripción se caracteriza por su naturaleza interpretativa, ya que intenta rescatar y sistematizar los sentidos presentes en el discurso social para convertirlos en elementos de análisis académico, permitiendo una comprensión profunda de las dinámicas sociales y culturales que configuran la experiencia de los sujetos. En este caso, se buscó interpretar las experiencias de docentes y estudiantes en el entorno rural, atendiendo a las particularidades culturales, pedagógicas y sociales que inciden en los procesos de autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa.

En coherencia con lo anterior, el enfoque cualitativo permitió interpretar la perspectiva de los participantes, comprendiendo sus acciones y significados dentro del contexto investigativo. Este enfoque facilitó el análisis de las experiencias desde una mirada comprensiva, atendiendo a las dinámicas propias del entorno rural. En articulación con esta perspectiva, el método fenomenológico educativo orientó la construcción de los instrumentos hacia la exploración rigurosa de la experiencia vivida, posibilitando comprender las vivencias como experiencias relacionales, situadas y cargadas de sentido. De esta manera, se buscó profundizar en los significados que docentes y estudiantes atribuyen a la autorregulación del aprendizaje y a la evaluación formativa en su práctica cotidiana.

En este marco, los instrumentos de recolección de información seleccionados fueron los siguientes: (1) entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes y docentes; (2) entrevista semiestructurada bajo la modalidad de grupo focal con docentes de educación primaria rural; y (3) análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Sistema

Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y de los planes de área de cada institución participante en la investigación.

Los instrumentos mencionados fueron diseñados desde una perspectiva dialógica, orientada a la interpretación de los significados expresados por los participantes, bajo el reconocimiento de que el conocimiento se construye en la interacción y en el intercambio de sentidos. En consecuencia, la recolección de información se concibió como un proceso ético y reflexivo, dirigido a comprender e interpretar los significados que subyacen a la experiencia educativa vivida, respetando las voces y las particularidades del contexto rural.

1.7.5.1 Entrevista semiestructurada a estudiantes y docentes.

En coherencia con lo planteado por Kvale (2012), la entrevista semiestructurada cualitativa se concibe como una conversación con propósito, orientada a comprender el mundo vivido desde la perspectiva de quienes participan. En este sentido, se diseñaron preguntas abiertas dirigidas a:

- Favorecer relatos amplios que permitieran explorar significados, motivaciones y experiencias relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa.
- Propiciar un proceso dialógico en el cual el conocimiento se construyera de manera relacional.
- Fortalecer la validez interpretativa al posibilitar la aclaración y profundización de sentidos emergentes durante el diálogo.
- Reconocer a los participantes como sujetos reflexivos capaces de interpretar y resignificar su propia práctica educativa.

En consecuencia, la entrevista semiestructurada se configuró como un instrumento coherente con el paradigma interpretativo, al buscar comprender los significados atribuidos a las experiencias vinculadas con la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa. Desde esta perspectiva, la realidad educativa fue entendida como una construcción social mediada por la interacción y por las particularidades del contexto rural en el que se desarrolló la investigación.

Además, el enfoque cualitativo de la investigación permitió orientar la entrevista semiestructurada hacia la comprensión de las narrativas, percepciones y experiencias de los

participantes en relación con la incorporación de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa.

Finalmente, desde el método fenomenológico educativo, este instrumento de recolección de información facilitó la indagación sobre las experiencias vividas por los participantes y los significados que emergen de ellas, los cuales se articulan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivo entrevista semiestructurada con estudiantes y docentes: comprender a través de las narrativas de los estudiantes y docentes las percepciones frente a la incorporación de estrategias de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en el proceso de enseñanza.

En primer lugar, se aplicó la entrevista semiestructurada a 64 estudiantes de cuarto y quinto grado pertenecientes a las ocho sedes de educación primaria rural incluidas en la investigación. El instrumento fue diseñado con un lenguaje claro y acorde con su nivel de desarrollo cognitivo y comunicativo, con el propósito de favorecer la expresión espontánea, reflexiva y contextualizada de sus experiencias.

El guion de entrevista dirigido a los estudiantes (Anexo A) se estructuró en torno a los siguientes ejes temáticos:

- Las estrategias personales ante la dificultad académica (preguntas 1 y 2) lo que permitió explorar los procesos iniciales de planificación y control del aprendizaje.
- Las reacciones emocionales frente a la retroalimentación docente (pregunta 3).
- Las experiencias de evaluación formativa y las oportunidades de mejora (pregunta 4)
- La construcción de metas y percepción de cada uno de los estudiantes (pregunta 5 y 6)
- La comprensión de las prácticas de autoevaluación en el aula (pregunta 7)
- El acompañamiento pedagógico por parte de los docentes ante situaciones difíciles (pregunta 8).
- La participación activa de los estudiantes y dialogo permanente con el docente en el aula (pregunta 9).

- Desarrollo del trabajo colaborativo como mediador del aprendizaje (pregunta 10)
- El rol del docente desde la mirada del estudiante (Pregunta 11)

Estas preguntas buscaron que los estudiantes describieran cómo transitan su proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo identificar dimensiones como la autonomía, la motivación, la gestión emocional, el apoyo docente y la construcción de metas, en el marco de la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa.

En segundo lugar, la entrevista semiestructurada fue aplicada a 11 docentes de educación primaria rural. El guion incluyó preguntas diferenciadas respecto a las formuladas a los estudiantes, orientadas a promover la reflexión sobre su práctica pedagógica y sobre las particularidades que caracterizan su labor en el aula rural.

Las preguntas contempladas en la entrevista semiestructurada dirigida a docentes (Anexo B) se diseñaron de manera detallada para abordar aspectos como:

- Las concepciones teóricas sobre la autorregulación del aprendizaje (pregunta 1).
- Las evidencias observadas en los estudiantes que ayudaran a articular la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa. (pregunta 2).
- La relación entre la evaluación formativa y autorregulación (pregunta 3).
- Las estrategias implementadas y su impacto en el desarrollo del aprendizaje (pregunta 4 y 5).
- La relación entre la autonomía y la reflexión estudiantil (pregunta 6).
- El rol del docente y del estudiante en el desarrollo de la autorregulación (pregunta 7).
- Las necesidades de acompañamiento en el contexto rural (pregunta 8).
- Los obstáculos estructurales y contextuales del contexto educativo (pregunta 9).
- La propuesta que se establecen desde la experiencia docente a la mejora institucional (pregunta 10)

Estas preguntas permitieron acceder a la experiencia de cada uno de los docentes rurales, reconociendo la incidencia del contexto institucional, social, cultural y territorial en

la configuración de su quehacer pedagógico. De este modo, fue posible comprender cómo dichas condiciones influyen en la implementación de la autorregulación del aprendizaje y en las prácticas de evaluación formativa desarrolladas en el aula.

1.7.5.2 Entrevista semiestructurada a docentes

La entrevista semiestructurada bajo la modalidad de grupo focal se desarrolló con ocho docentes de las diferentes sedes de educación primaria rural de la ciudad de Tunja. Desde el paradigma interpretativo, se buscó comprender la realidad social a partir de las narraciones establecidas por los sujetos participantes, lo que, permitió en coherencia con el enfoque cualitativo abordar con profundidad en sus experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas. Tal como lo señalan Krueger y Casey (2000), el grupo focal favorece la interacción dialógica y la construcción colectiva de significados, elementos centrales en la comprensión de los fenómenos educativos.

De este modo, al enmarcarse en el método fenomenológico educativo, la indagación se orientó hacia la descripción de sus experiencias vividas por los docentes y la búsqueda detallada del fenómeno estudiando, centrado en la descripción de las estrategias que emplean los docentes para promover la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa.

Con relación a él guion de entrevista (Anexo D), este se estructuró a partir de las categorías teóricas derivadas de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa. Con base en dichos referentes conceptuales se establecieron preguntas abiertas organizadas en tres ejes: (a) estrategias metacognitivas promovidas en el aula; (2) prácticas de evaluación formativa implementadas y (3) percepciones sobre la autorregulación en el contexto rural. La sesión tuvo una duración de 90 minutos. Fue grabada con consentimiento informado y posteriormente transcrita para su análisis temático.

En síntesis, la entrevista permitió no solo describir las estrategias empleadas por los docentes, sino se orientó a la interpretación del sentido pedagógico que otorga a la evaluación formativa como herramienta que contribuye al mejoramiento del aprendizaje. La comprensión de las narrativas posibilitó profundizar en las experiencias vividas sin pretender generalizar los resultados, sino ofrecer una perspectiva integral de la autorregulación del aprendizaje como un proceso de construcción progresiva de la autonomía mediada por las prácticas evaluativas reflexivas y contextualizadas, en el ámbito rural.

1.7.6 Técnicas de análisis de la información

1.7.6.1 Análisis de Contenido con ATLAS.ti25.

En coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que orientan esta investigación doctoral, el análisis de la información se desarrolló desde una perspectiva fenomenológica educativa, centrada en la comprensión de los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias en torno a la autorregulación del aprendizaje en el marco de la evaluación formativa.

El proceso de análisis no se concibió como una fase aislada dentro del desarrollo investigativo, sino como un ejercicio reflexivo y progresivo que inició con la transcripción literal de las entrevistas y continuó con lecturas comprensivas y reiteradas de cada uno de los testimonios obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal. Esta aproximación permitió una inmersión profunda en los relatos y la identificación de sentidos emergentes.

Para la organización y sistematización de la información se utilizó el software ATLAS.ti versión 25, herramienta de apoyo para el análisis cualitativo asistido por computador. Es importante señalar que el software no realizó el análisis de manera autónoma, sino que facilitó la codificación, categorización y establecimiento de relaciones entre los datos, apoyando así el proceso interpretativo desarrollado por la investigadora:

- La codificación abierta inicial, mediante la identificación de segmentos significativos en los discursos.
- La construcción de categorías y subcategorías establecidas en la investigación.
- La elaboración de redes semánticas que permitieron visualizar relaciones entre códigos, categorías y dimensiones analíticas.
- La organización de memos analíticos, en los cuales se consignaron reflexiones interpretativas, decisiones metodológicas y conexiones teóricas.

El análisis de información se desarrolló en varias fases articuladas:

- **Preparación:** transcripción de las entrevistas semiestructuradas y revisión para asegurar fidelidad discursiva.

- **Codificación inicial:** identificación de unidades de significado relacionadas con experiencias de autorregulación, prácticas evaluativas, y dinámicas propias del contexto rural.
- **Codificación categorial:** Agrupación de códigos en categorías más amplias, atendiendo a convergencias y divergencias en los relatos.
- **Integración interpretativa:** articulación entre las categorías emergentes con los referentes teóricos y con la pregunta de investigación, consolidando una comprensión de acuerdo al fenómeno establecido.

Este proceso analítico permitió una descripción detallada de las experiencias de los participantes. El uso del software constituyó un soporte técnico que facilitó la organización sistemática de la información y contribuyó a estructurar el análisis de manera reflexiva, en coherencia con el paradigma epistemológico adoptado en la investigación.

1.7.6.2 Análisis Documental.

En el marco de esta investigación doctoral, el análisis documental se constituyó como una técnica fundamental que aportó una comprensión profunda de las concepciones pedagógicas y evaluativas presentes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y los planes de área de las dos instituciones rurales objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, Mayring (2000) sostiene que el análisis documental permite examinar textos mediante procedimientos sistemáticos y rigurosos de categorización, preservando su densidad contextual y su sentido original. En coherencia con este planteamiento, se realizó una revisión analítica orientada a identificar categorías relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, tales como autonomía, metacognición, responsabilidad, participación activa, retroalimentación y seguimiento continuo. Este ejercicio permitió contrastar los discursos institucionales con las prácticas pedagógicas descritas por los participantes, contribuyendo a fundamentar la identificación de componentes pedagógicos pertinentes para la educación básica primaria rural.

De acuerdo con lo anterior, el análisis documental se desarrolló mediante una lectura comprensiva, reiterativa y comparativa de cada documento, siguiendo el principio del círculo

hermenéutico (Gadamer, 1998), que implica transitar de las partes al todo y del todo a las partes para profundizar progresivamente en la comprensión. Para cada uno de los documentos revisados se elaboró una matriz de análisis que permitió organizar categorías teóricas y emergentes, sistematizar hallazgos y establecer relaciones internas. Posteriormente, se construyó una matriz comparativa entre las dos instituciones, lo que posibilitó identificar convergencias, divergencias y particularidades en las concepciones y orientaciones evaluativas. Este procedimiento, coherente con lo planteado por Strauss y Corbin (2002) respecto a la sistematización y codificación en investigación cualitativa, fortaleció la rigurosidad analítica y permitió concluir que el análisis documental que reveló la cultura evaluativa institucional como fundamento para la formulación de componentes pedagógicos orientados al fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje en contextos rurales.

1.8 Consideraciones éticas

Esta investigación doctoral sustentó sus consideraciones éticas en las siguientes normatividades de alcance internacional, que orientan el respeto y la protección de los derechos humanos en contextos investigativos, la cual conto con el aval del Comité de Ética, Bioética e Integralidad Científica de la Universidad Santo Tomas (véase Anexo E):

El CEBIC acoge a diversas normativas y lineamientos internacionales y nacionales que regulan la ética en la investigación. Entre ellas, La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) en la que se establecen los derechos universales inherentes a toda la humanidad, independiente de la nacionalidad, género, origen étnico o nacional, color, religión, idioma o cualquier otra condición. Sin desconocer la importancia y corresponsabilidad social de los 30 derechos humanos que la componen, para esta investigación se toman en consideración los artículos: 1, 2, 3, 5, 7, 13, 15, 18, 19, 25, 26, 27.

La Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2006) contiene los elementos bioéticos relacionados con el respeto a la pluralidad, la justicia, la dignidad y los derechos humanos, y en la cual se proponen los principios comunes y éticos relacionados con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, éticas, jurídicas y ambientales. En esta investigación se prestó especial atención a los artículos: 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14,

15, 23, considerando que el estudio se enfocó en estudiantes que en ocasiones viven en condiciones vulnerables y requieren protección.

La Declaración de Helsinki decretada por la Asociación Médica Mundial (2024), revisada por séptima vez y aprobada el 19 de octubre de 2013 en Fortaleza (Brasil), la cual contiene los principios éticos para investigación médica en seres humanos, la investigación del material humano y de la información identificable. Fue relevante tener en cuenta las observaciones sobre la protección de la población vulnerable, el consentimiento informado, las consideraciones éticas contenidas en el protocolo de la investigación, así como las medidas para resguardar la intimidad de los participantes en la investigación y garantizarles la confidencialidad de la información personal de los participantes. Del mismo modo, se exige la solicitud y aprobación del comité de ética correspondiente, así como la difusión responsable de los resultados obtenidos. Todos estos elementos se concretaron en esta propuesta.

La Declaración de Singapur (Conicyt, 2014) se basa en cuatro principios fundamentales para la integridad en las investigaciones: (1) la honestidad en todos los aspectos de la investigación, (2) la responsabilidad en el proceso del estudio, (3) la transparencia y ética en nombre de otros y (4) la imparcialidad en la investigación. En esta investigación, se realizó la recolección, análisis e interpretación de la información de los documentos legales de los sistemas educativos, las entrevistas con honestidad. Se tuvo responsabilidad con la protección de los datos y respeto por los estudiantes y docentes, los expertos. Se hizo una buena gestión de los autores citados en el documento, reconociendo sus contribuciones según lo indica las normas APA 7 edición y los resultados de los componentes de una educación intercultural para migrantes venezolanos se divulgaron con ética.

En este proceso relacionado con el CEBIC se reconoció que la propuesta garantiza la protección, beneficencia y autonomía de los seres humanos participantes, así como los demás seres vivos y el medio ambiente. Así mismo, este proyecto cumplió con los criterios de ética, bioética, e integridad científica sometido a evaluación donde se consideró:

Que el proyecto presento una fundamentación teórica clara y una estructura coherente entre objetivos, técnicas de recolección de información y población y objeto de estudio, de la misma manera, se reconoció la rigurosidad en la delimitación geográfica y en la selección

de actores participantes, lo mismo que conto con consentimiento y asentimiento informados como el uso de lenguaje adaptado para niños.

Con relación a la clasificación, el proyecto se clasifico como un riesgo mínimo con adecuada caracterización de riesgos asociados al uso de datos, exposición emocional leve y estrategias claves y anonimización y resguardo de la información, si bien la distinción entre riesgos y dilemas ético el comité consideró que las medidas propuestas son adecuadas para garantizar la integridad de los participantes.

Capítulo 2

Voces: Sentidos compartidos de la autorregulación

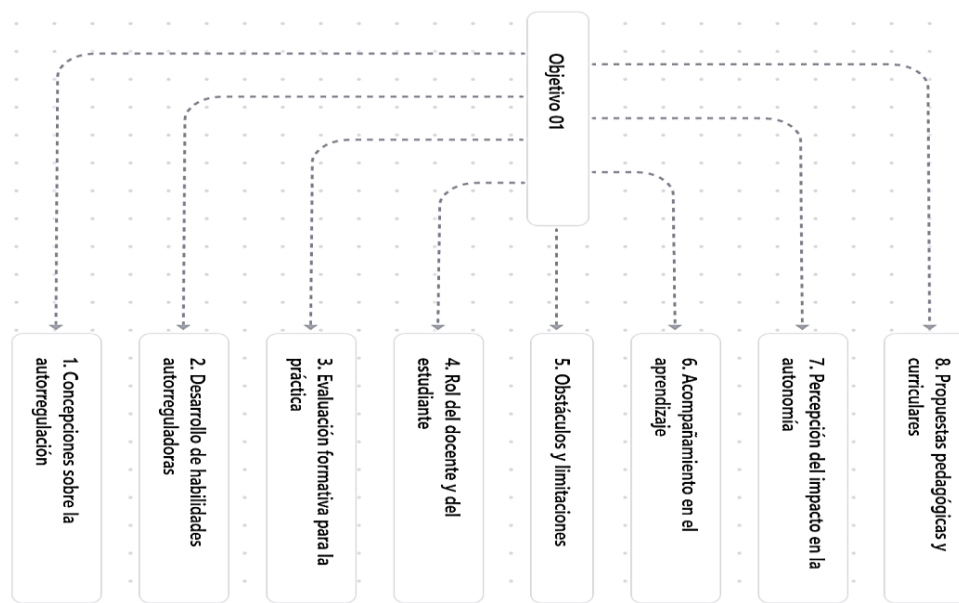
El presente capítulo desarrolla el primer objetivo específico de la investigación, orientado a comprender las percepciones de estudiantes y docentes frente a la incorporación de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza. Para ello, se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información, aplicada tanto a docentes como a estudiantes, lo que permitió indagar en sus discursos, prácticas pedagógicas y concepciones sobre la evaluación y el aprendizaje.

Desde este eje de análisis, se buscó identificar cómo la autorregulación del aprendizaje se manifiesta en la práctica pedagógica cotidiana, evidenciando las tensiones, contradicciones y distancias que emergen entre los planteamientos teóricos e institucionales y las acciones desarrolladas en el aula. Este contraste permitió reconocer los sentidos compartidos y las divergencias que configuran la experiencia educativa en el contexto rural.

En esta perspectiva, la autorregulación del aprendizaje se concibe como un fenómeno situado, dinámico y relacional, que emerge de la interacción constante entre docentes y estudiantes en escenarios educativos específicos. A su vez, la evaluación formativa se configura como un dispositivo pedagógico estratégico que posibilita procesos de reflexión crítica, retroalimentación continua y ajuste consciente de las acciones educativas, orientadas al fortalecimiento de la autonomía estudiantil. De igual manera, favorece la implementación de estrategias que promueven un aprendizaje consciente, reflexivo y adaptativo.

En congruencia con este enfoque analítico, la Figura 12 presenta las categorías asociadas al primer objetivo de la investigación.

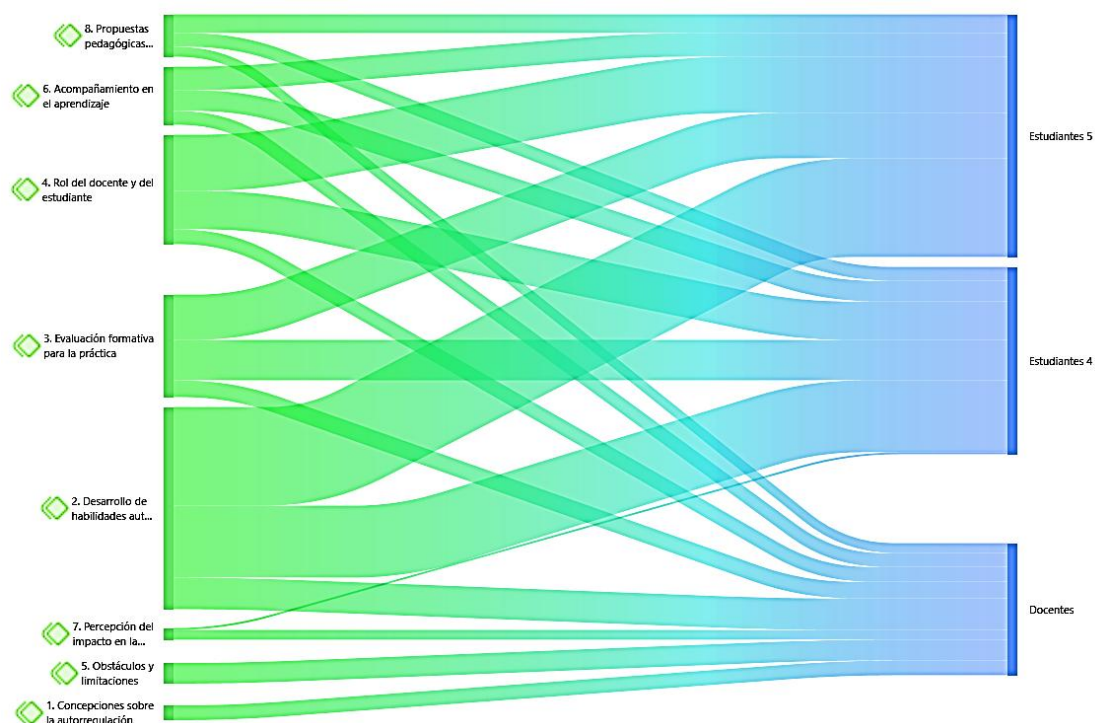
Figura 12. Subcategorías objetivo 01



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti. 25.

Las tendencias analizadas en el presente apartado giraron en torno a la autorregulación del aprendizaje, el desarrollo de habilidades autorreguladoras y la evaluación formativa en las prácticas pedagógicas, las cuales constituyen el eje central del análisis. De igual manera, se incorporaron categorías relacionadas con el rol del docente y del estudiante, los obstáculos y limitaciones presentes en el proceso educativo, las formas de acompañamiento en el aprendizaje, la percepción del impacto en la autonomía estudiantil y las propuestas pedagógicas y curriculares emergentes. Estas categorías se representaron mediante un diagrama Sankey, (ver Figura 13), en el cual permitió visualizar de manera relacional la interdependencia entre los actores educativos y distintas dimensiones pedagógicas analizadas.

Figura 13. *Categorías y relación con los participantes*



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

La Figura 13 evidencia una red estructurada de relaciones entre categorías pedagógicas y actores educativos, particularmente docentes y estudiantes, mostrando no solo la intensidad de dichas relaciones, sino también su direccionalidad. Los flujos más significativos se orientan hacia los estudiantes, especialmente en categorías como el desarrollo de habilidades de autorregulación, la evaluación formativa, la relación docente-estudiante y el acompañamiento en el aprendizaje. Esto sugiere que estas dimensiones inciden de manera directa y diferenciada en sus procesos formativos.

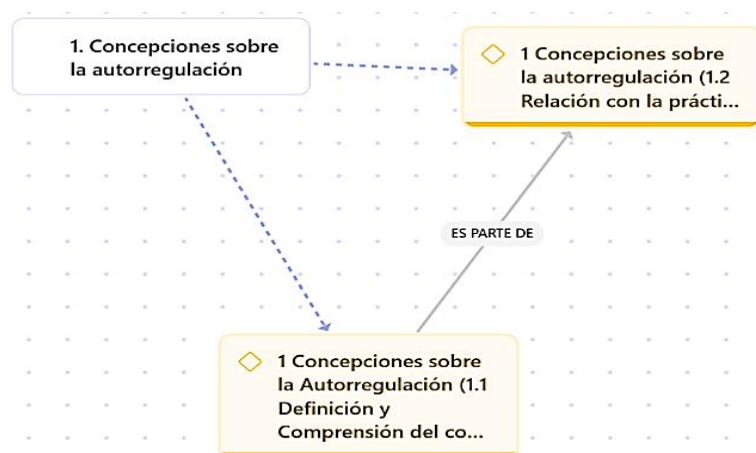
De manera complementaria, la conexión con los docentes pone de manifiesto su papel mediador en la implementación de propuestas pedagógicas, la orientación de los procesos de aprendizaje y la gestión de obstáculos y limitaciones propias del contexto educativo. Esta mediación se configura como un componente central para la consolidación de prácticas autorregulatorias, en tanto articula los lineamientos institucionales con las dinámicas reales del aula rural.

En conjunto, la Figura 13 permite comprender cómo las prácticas de enseñanza, las percepciones sobre el impacto educativo y las concepciones de autorregulación se integran en un sistema dinámico e interdependiente. Este entramado refleja una responsabilidad compartida entre docentes e instituciones en la formación integral de los estudiantes, donde la autorregulación no emerge de manera aislada, sino como resultado de interacciones pedagógicas contextualizadas.

2.1 Autorregulación: discursos y sentidos

Los discursos de los actores educativos conciben la autorregulación del aprendizaje como un proceso consciente y reflexivo que posiciona al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo. Estas concepciones evidencian una comprensión de la autorregulación no solo como un constructo teórico, sino también como una práctica pedagógica que se articula de manera directa con la experiencia escolar cotidiana. En este sentido, las narrativas analizadas se vinculan, por un lado, con la comprensión conceptual de la autorregulación, y, por otro, con su relación con la práctica docente, tal como se muestra en la Figura 14.

Figura 14. Categorías y subcategorías de las Concepciones de la autorregulación



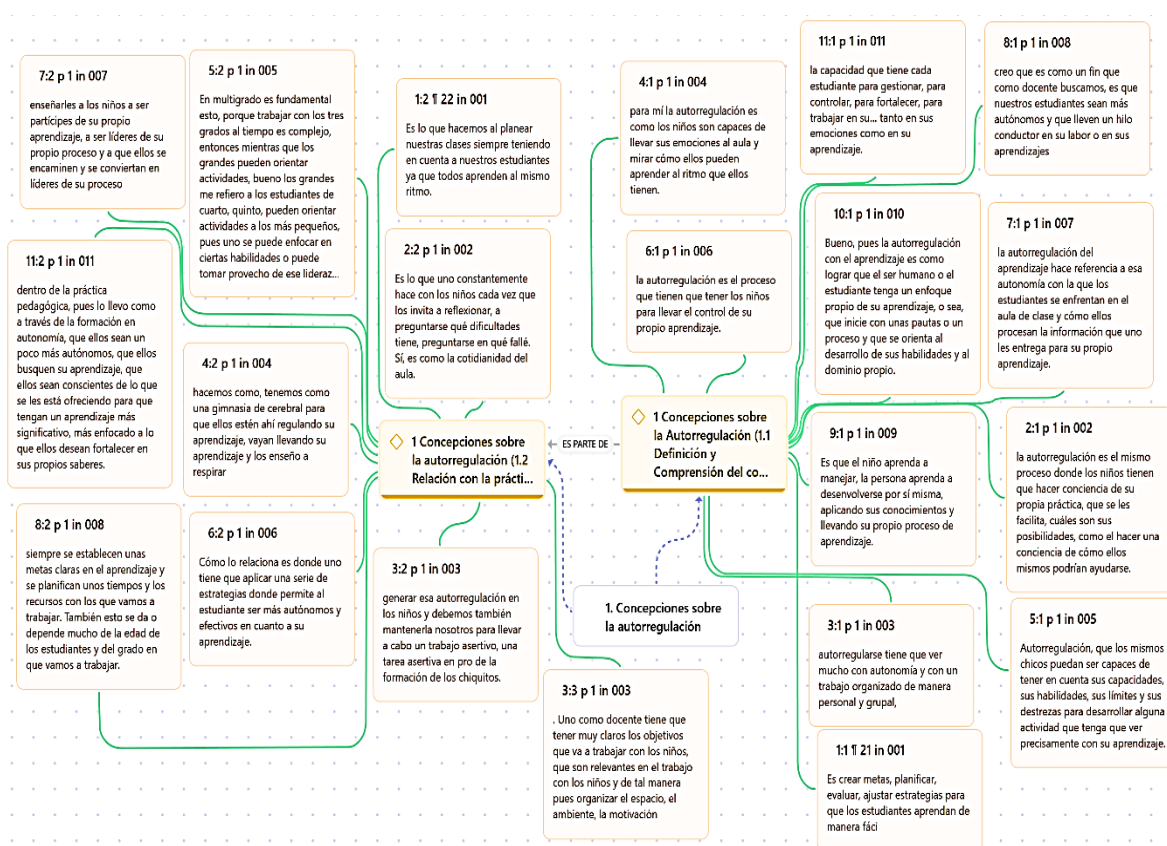
Nota: Elaboración propia. Software Atlas. TI. 25.

Desde esta perspectiva analítica, los sentidos y significados atribuidos a la autorregulación del aprendizaje se construyen a partir de experiencias cotidianas, principalmente situadas en el ámbito escolar, aunque también vinculadas a dinámicas propias del contexto rural. En estas experiencias, el estudiante pone en práctica acciones orientadas a la planificación, el seguimiento y el ajuste de su propio proceso de aprendizaje.

En este marco, uno de los docentes participantes define la autorregulación como “crear metas, planificar, evaluar y ajustar estrategias para que los estudiantes aprendan de manera fácil” (ENT_DOC_01). Esta concepción se aproxima a lo planteado por Zimmerman (1989), quien entiende la autorregulación como el grado en que el estudiante asume un papel activo, consciente y creativo en la gestión de su aprendizaje (como se citó en Lepe, 2016).

El concepto de autorregulación se integró en una red analítica que permitió identificar los enlaces emergentes generados durante el proceso de codificación, estableciendo relaciones entre los distintos códigos asociados a esta categoría central. Estas relaciones se presentan en la Figura 15, que da cuenta de la complejidad conceptual que emerge en los discursos de los participantes y permite comprender la autorregulación como un constructo dinámico y relacional.

Figura 15. Concepciones sobre la autorregulación



Nota: Elaboración propia. Software Atlas. TI. 25.

Los vínculos representados en esta figura evidencian la interrelación entre los significados atribuidos por los participantes a la autorregulación del aprendizaje, los cuales convergen en la comprensión de este proceso como una práctica consciente, reflexiva y orientada a la toma de decisiones autónomas. Estas narrativas muestran que la autorregulación se asocia con la capacidad del estudiante para reconocer sus fortalezas, limitaciones y posibilidades de aprendizaje, así como para evaluar y ajustar de manera intencionada sus acciones académicas.

De este modo, las experiencias relatadas configuran un entramado conceptual que posiciona el entorno educativo como un escenario propicio para el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a la autorregulación. Esta comprensión se expresa en la voz de uno de los docentes, quien define la autorregulación como un “proceso donde los niños tienen que hacer conciencia de su propia práctica, de lo que se les facilita, de cuáles son sus

posibilidades, como una conciencia de cómo ellos mismos podrían ayudarse” (ENT_DOC_02).

Desde una lectura analítica del discurso, se observa que el docente enfatiza la noción de “conciencia” como eje central de la autorregulación, lo cual remite a una dimensión metacognitiva del aprendizaje. La reiteración de expresiones vinculadas al reconocimiento personal (“lo que se les facilita”, “cuáles son sus posibilidades”) evidencia una concepción del estudiante como sujeto activo, capaz de autorreflexión y agencia. Esta perspectiva desplaza la responsabilidad exclusiva del aprendizaje del docente hacia un modelo más compartido, en el que el estudiante asume un rol progresivamente autónomo en la gestión de su proceso formativo.

Otro criterio relevante que emerge en los discursos de los participantes se relaciona con la comprensión de la autorregulación del aprendizaje como un ejercicio de autonomía y organización, tanto en el plano individual como en el colectivo. Esta concepción sitúa la autorregulación no solo como una competencia personal, sino como una práctica que se proyecta en dinámicas colaborativas y de corresponsabilidad dentro del proceso formativo.

Así lo expresa uno de los docentes al señalar que la autorregulación “tiene que ver mucho con autonomía y con un trabajo organizado de manera personal y grupal” (ENT_DOC_03). Este enunciado amplía la noción tradicional de autorregulación centrada exclusivamente en el individuo y la vincula con formas de trabajo compartido, propias de contextos rurales donde el aprendizaje suele construirse en interacción constante.

Desde la interpretación del lenguaje en contexto, se observa que el discurso integra dos dimensiones complementarias: la autodirección y la organización colectiva. Esta articulación sugiere que la autorregulación no se limita a procesos internos de planificación y control, sino que también implica la capacidad de coordinar acciones con otros, asumir compromisos grupales y participar activamente en comunidades de aprendizaje. En consecuencia, la autorregulación se configura como un eje transversal del proceso formativo, al articular responsabilidad individual y compromiso colectivo frente al aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la autorregulación no se reduce al control del tiempo destinado a las tareas académicas, sino que implica la toma consciente de decisiones sobre el propio aprendizaje y la disposición para participar activamente en dinámicas de trabajo

colaborativo. Se trata de un proceso que integra autoconocimiento, planificación estratégica y responsabilidad compartida.

Esta idea se refuerza cuando un docente afirma que la autorregulación supone que “los mismos chicos puedan ser capaces de tener en cuenta sus capacidades, sus habilidades, sus límites y sus destrezas para desarrollar alguna actividad que tenga que ver precisamente con su aprendizaje” (ENT_DOC_05). El énfasis en el reconocimiento de capacidades y límites evidencia una dimensión metacognitiva, en la cual el estudiante evalúa sus recursos personales antes de emprender una acción académica.

En el plano teórico, esta concepción se alinea con lo planteado por Zimmerman (2000), quien sostiene que los estudiantes autorregulados activan y sostienen pensamientos, emociones y comportamientos que son planificados, monitoreados y ajustados de manera cíclica en función de la consecución de sus metas académicas. Así, el discurso docente converge con el modelo cíclico de la autorregulación, en el que la reflexión sobre las propias capacidades constituye un punto de partida para la acción estratégica.

En relación con la práctica docente, los discursos destacan la importancia de reconocer y respetar los ritmos individuales de aprendizaje, entendiendo que los estudiantes ingresan al aula con experiencias emocionales y cognitivas diversas. Esta comprensión sitúa la autorregulación en un plano que trasciende lo meramente técnico, al reconocer al estudiante como sujeto integral que aprende desde su historia, su contexto y su estado emocional.

En palabras de uno de los entrevistados, “los niños son capaces de llevar sus emociones al aula y mirar cómo ellos pueden aprender al ritmo que ellos tienen” (ENT_DOC_04). Esta afirmación introduce la dimensión emocional como componente constitutivo del aprendizaje autorregulado, al señalar que el ritmo no es únicamente cognitivo, sino también afectivo. En la misma línea, otro docente señala que “la autorregulación del aprendizaje hace referencia a esa autonomía con la que los estudiantes se enfrentan en el aula de clase y cómo ellos procesan la información que uno les entrega para su propio aprendizaje” (ENT_DOC_08). Ambas narrativas convergen en una concepción de la autorregulación vinculada con la autonomía en el procesamiento de la información y la apropiación significativa del conocimiento.

Desde una lectura analítica, se observa que los docentes no conciben la autorregulación únicamente como control conductual o disciplina académica, sino como un proceso interno de construcción de sentido, en el que el estudiante regula emociones, interpreta contenidos y ajusta su ritmo de aprendizaje. Esta perspectiva amplía el alcance del concepto y lo sitúa en coherencia con enfoques que integran dimensiones cognitivas y socioemocionales del aprendizaje.

Lo anterior se articula con la perspectiva pedagógica planteada por Gonzáles (2014), quien sostiene que la enseñanza no debe entenderse como un proceso limitado a la transmisión de contenidos, sino como una acción intencionada de acompañamiento orientada a fortalecer la motivación por el aprendizaje y la confianza en las propias capacidades académicas. Desde esta mirada, el desarrollo de habilidades autorregulatorias adquiere un papel central, en tanto permite que el estudiante asuma progresivamente el control de su proceso formativo y evite depender exclusivamente de la guía y el monitoreo externo, condiciones que podrían restringir su autonomía.

Desde las narrativas analizadas, la autorregulación del aprendizaje se comprende, entonces, como un proceso mediante el cual los estudiantes toman decisiones conscientes, evalúan sus capacidades y reconocen sus limitaciones, asumiendo un rol activo en la gestión de su aprendizaje. Esto implica que, desde el inicio de la trayectoria escolar, se deben establecer metas orientadas a la planificación, evaluación y ajuste permanente de las acciones académicas, con el fin de favorecer un aprendizaje significativo, tanto individual como colectivo. Por lo tanto, la autorregulación brinda a los estudiantes de herramientas para controlar y fortalecer su proceso académico, constituyéndose en un instrumento de mejora no solo para su desempeño escolar, sino también para su entorno educativo y territorial.

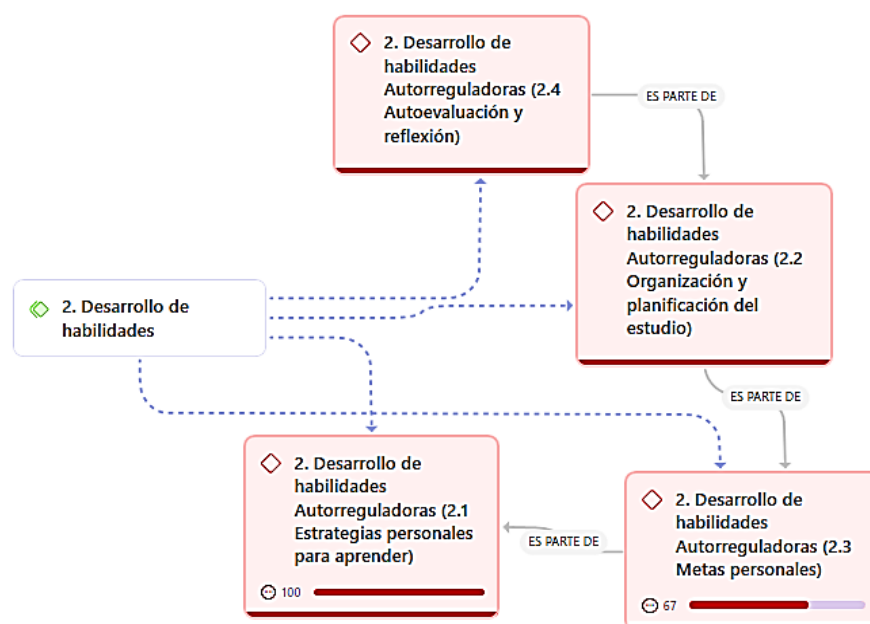
2.2 Habilidades autorreguladoras: Su desarrollo e implicaciones

El desarrollo de habilidades autorreguladoras se configuró como un eje central en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al permitir una comprensión más profunda de sus trayectorias formativas y de las experiencias que las sustentan. Estas habilidades integran dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales, tales como la

autoevaluación, la planificación y organización del estudio, el uso estratégico de recursos de aprendizaje y la formulación de metas personales.

En conjunto, dichas competencias favorecen una gestión autónoma, consciente y reflexiva del aprendizaje, en la cual el estudiante asume un papel activo en la regulación de sus acciones académicas. Este entramado de habilidades se evidenció en las categorías y subcategorías emergentes del análisis, las cuales se presentan de manera sistematizada en la Figura 16:

Figura 16. *Categoría y subcategorías del desarrollo de habilidades autorreguladoras*



Nota: Elaboración propia. Software Atlas.ti 25.

La Figura 16 presenta una estructura no lineal, pero interconectada, lo que permitió interpretar la autorregulación como un proceso dinámico y recursivo, caracterizado por retroalimentaciones constantes entre sus distintos subprocesos. Esta representación analítica facilitó comprender cómo las categorías identificadas se articulan en la gestión autónoma del aprendizaje y permitió reconocer la autorregulación como un elemento clave para analizar las trayectorias académicas de los estudiantes y su permanencia en el campo educativo.

En relación con el proceso evaluativo, los hallazgos evidenciaron tensiones entre prácticas tradicionales y enfoques formativos. Aunque la evaluación ha sido un campo ampliamente debatido debido a su componente subjetivo, los discursos muestran intentos de resignificación pedagógica. Una docente señaló: “*Yo soy una de las que en clase no llamo a la evaluación, evaluación. Yo a los niños siempre les digo: ‘Vamos a comprobar o aprender’*” (ENT_DOC_11). Esta afirmación no solo refleja un cambio terminológico, sino una transformación en la intencionalidad pedagógica, al desplazar el énfasis de la calificación hacia la reflexión y el acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

Desde una lectura analítica, esta postura evidencia un tránsito discursivo de la evaluación sumativa hacia una concepción más formativa, centrada en el aprendizaje como proceso y no exclusivamente como resultado.

En esta línea, los hallazgos permitieron evidenciar una revalorización del acto evaluativo, que trasciende la lógica tradicional centrada en la medición numérica y se orienta hacia una comprensión formativa del aprendizaje. Este cambio en las prácticas de enseñanza no se reduce a una modificación terminológica, sino que refleja una transformación en la intencionalidad pedagógica, donde la evaluación se concibe como un medio para promover la reflexión, el acompañamiento y la mejora continua del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, la evaluación deja de operar exclusivamente como un mecanismo de control y clasificación, para configurarse como un dispositivo pedagógico que favorece la construcción activa del aprendizaje por parte del estudiante. Esta resignificación dialoga con los planteamientos de Pintrich y Schunk (2006), quienes sostienen que cuando los estudiantes se comprometen con el aprendizaje a partir del interés y la satisfacción personal que este les genera, la calificación pierde centralidad como principal referente del desempeño académico. En consonancia con esta idea, Gonzáles (2014) señala que el énfasis en procesos motivacionales y autorregulatorios desplaza el foco desde el resultado cuantitativo hacia el desarrollo integral del aprendiz.

De manera complementaria, el análisis permitió identificar que el proceso evaluativo se encuentra estrechamente vinculado al contexto académico y territorial en el que se desarrolla la práctica pedagógica. Las decisiones evaluativas de los docentes no emergen de manera aislada ni exclusivamente técnica, sino que se sustentan en el reconocimiento de las condiciones sociales, culturales y familiares que configuran la comunidad educativa.

Así lo expresó una docente al señalar que la evaluación se orienta teniendo en cuenta “*las proyecciones que pueden tener los chiquitos para un futuro, las familias que pueden tener para el futuro de sus hijos*” (ENT_DOC_03). Esta afirmación revela que la evaluación no se concibe únicamente como valoración del rendimiento inmediato, sino como un proceso con proyección formativa y social, vinculado a las expectativas y posibilidades reales de los estudiantes en su entorno.

Desde una lectura analítica, este posicionamiento evidencia una concepción situada de la evaluación, sensible a las particularidades del contexto rural. En este sentido, la evaluación adquiere un carácter ético y contextualizado, que refuerza su potencial formativo y su incidencia en las trayectorias educativas, al considerar no solo el desempeño académico, sino también las condiciones estructurales que influyen en el aprendizaje.

En este marco, la autoevaluación y la reflexión emergieron como prácticas que adquieren sentido pedagógico al permitir que los estudiantes reconozcan de manera activa sus avances, dificultades y necesidades de mejora. Desde las voces de los docentes, la autoevaluación se concibe como una estrategia que posibilita identificar los aspectos en los que es necesario profundizar y superar dificultades de aprendizaje (ENT_DOC_01), así como un espacio para analizar los errores, indagar en sus causas y construir alternativas de mejora mediante procesos conscientes de corrección y revisión (ENT_DOC_11).

Estos hallazgos permiten inferir que la autoevaluación no cumple únicamente una función cognitiva vinculada al monitoreo del desempeño, sino que también desempeña un papel motivacional, al involucrar al estudiante en la toma de decisiones sobre su propio proceso formativo. En este sentido, la autoevaluación se convierte en un mecanismo que fortalece la agencia estudiantil y favorece la internalización de criterios de calidad.

En coherencia con lo anterior, Flores (2008) plantea que la autoevaluación constituye una fuente de motivación, en la medida en que se activa por medio de la comparación entre los estándares personales y el nivel de ejecución alcanzado respecto a las metas propuestas. Esta dinámica refuerza su valor como estrategia clave dentro del proceso formativo, al articular autorreflexión, compromiso y mejora continua.

Sin embargo, los resultados evidenciaron que este proceso formativo presenta una baja implementación en la práctica pedagógica, lo que limita su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Desde la perspectiva docente, se reconoce que solo un porcentaje reducido

del estudiantado participa activamente en procesos de autoevaluación, estimándose una participación cercana al 15% (ENT_DOC_02).

Esta situación permite inferir que la autoevaluación continúa siendo percibida como una actividad secundaria o complementaria, más que como un componente estructural del proceso educativo. En consecuencia, su potencial formativo se ve debilitado y su incidencia en la toma de decisiones pedagógicas resulta limitada, lo que restringe su aporte al desarrollo de la autorregulación y de la reflexión crítica en los estudiantes.

En este sentido, el rol del docente adquiere una relevancia central en la consolidación de prácticas evaluativas con sentido formativo. Más allá de la comunicación de resultados o la asignación de calificaciones, el maestro se configura como un mediador pedagógico que orienta al estudiante en el reconocimiento de sus fortalezas y en la identificación de aquellos aspectos que requieren fortalecimiento, con el propósito de promover procesos de mejora continua del aprendizaje (González, 2014).

A partir de los hallazgos del estudio, esta función docente se revela como un factor determinante para que la evaluación trascienda su carácter instrumental y se convierta en un dispositivo pedagógico que fomente la reflexión, la autorregulación y la toma de decisiones fundamentadas por parte del estudiante. En este sentido, la mediación docente no solo acompaña el proceso evaluativo, sino que incide directamente en la construcción de una cultura formativa orientada al aprendizaje consciente y autónomo.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la autoevaluación constituye un proceso educativo fundamental para que estudiantes y docentes reconozcan el progreso académico y orienten acciones de mejora en el aprendizaje. Sin embargo, su implementación limitada y la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales continúan restringiendo la capacidad del estudiante para reflexionar críticamente sobre su propio proceso formativo.

Esta situación debilita el desarrollo de la autonomía y de la autorregulación en el contexto escolar, al mantener la evaluación centrada en la validación externa más que en la construcción interna de criterios y decisiones de aprendizaje. En consecuencia, fortalecer la autoevaluación como práctica sistemática y consciente se configura como un desafío prioritario para consolidar una cultura evaluativa verdaderamente formativa en la educación primaria rural.

Por otra parte, el reconocimiento de las necesidades del estudiantado se configuró como un elemento clave para la organización y planificación del estudio por parte de los docentes, quienes ajustan sus estrategias pedagógicas a la realidad social, cultural y educativa del contexto. De tal manera, emergieron prácticas como el uso del juego y la experimentación como mediadores del aprendizaje (ENT_DOC_04), así como el desarrollo de actividades grupales (ENT_DOC_09). Estas estrategias evidencian una intensión pedagógica orientada a favorecer la participación de los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos, ajustadas a las realidades del contexto rural.

De igual manera, la identificación del territorio rural y las características del grupo se consolidó como un elemento central para la toma de decisiones pedagógicas. De acuerdo como lo menciono una docente “A veces a mis chiquitos les cuesta hablar, les cuesta interpretar; a ellos les cuesta socializar, interactuar” (ENT_DOC_03). Lo que pone en manifiesto la necesidad de diseñar estrategias evaluativas sensibles a las dinámicas socioculturales del aula. En respuesta a esta realidad, los docentes implementan acciones orientadas a fortalecer las habilidades comunicativas y de participación promoviendo un ambiente que favorezca el desarrollo progresivo del estudiante. Si bien este proceso implica desafíos, los resultados sugieren que dichas estrategias generan avances significativos orientadas a las capacidades sociales y académicas.

Incluso, la organización y planificación del estudio no recayeron exclusivamente en los docentes, sino que también se evidenciaron estrategias personales empleadas por los estudiantes. En sus narrativas, los participantes mencionaron prácticas como la reflexión individual previa al estudio, el uso de resúmenes y mapas conceptuales, el acompañamiento familiar y búsqueda de apoyo director al docente cuando enfrentan dificultades. (ENT_EST_18 y 20). Estos hallazgos permitieron identificar que los estudiantes no asumen un rol pasivo frente al aprendizaje, sino que buscan diferentes recursos para organizar su proceso formativo.

Desde una perspectiva analítica, los estudiantes manifiestan diversas estrategias personales para el aprendizaje, lo que posibilita la identificación de procesos asociados con la autorregulación, la planificación y la reflexión sobre su propio desempeño académico. En este sentido, emergen prácticas como la elaboración de resúmenes, la construcción de mapas conceptuales y el acompañamiento de padres, cuidadores y docentes, las cuales fortalecen la

comprensión y organización de contenidos. De manera general, estas estrategias evidencian un enfoque orientado al desarrollo de habilidades que favorecen el aprendizaje autónomo, contribuyendo así a la consolidación de trayectorias formativas más conscientes y contextualizadas en el territorio rural.

Al abordar el desarrollo de habilidades autorreguladoras, se evidenció que este proceso no siempre se implementa de manera efectiva en las prácticas pedagógicas. Así lo expresó una docente al señalar: “Me parece que en algunos grados esa autorregulación está un poco más bien supeditada a lo que el docente diga y, en ese caso, pues no sería autorregulación, sino más bien una regulación externa”. (ENT_DOC_05). Esta apreciación pone de manifiesto que, si bien la autorregulación es reconocida como un componente relevante en el ámbito educativo, su desarrollo continúa estando mediado por el control del docente, lo cual puede limitar la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones, reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico.

Ahora bien, cuando los procesos de autorregulación se hacen visibles en el aula, se observan transformaciones significativas en el comportamiento y la disposición de los estudiantes frente al aprendizaje. Es así que una afirmó que “Los estudiantes que sí inician un proceso de autorregulación, son como organizados, en su programación y su estructura de trabajo, son niños que poco a poco son más autónomos, se motivan y por lo mismo, trabajan de una forma más independiente” (ENT_DOC_08). Esta percepción permitió reconocer que la autorregulación no solo impacta la organización académica, sino también su motivación, compromiso y capacidad para asumir progresivamente la responsabilidad sobre las decisiones relacionadas con su propio aprendizaje.

En coherencia con los hallazgos anteriores, el análisis de las narrativas permitió postular que los estudiantes construyen metas personales a partir de la interacción entre sus intereses, experiencias escolares y estados emocionales, las cuales cumplen una función central en la orientación de sus procesos de aprendizaje, estas metas se consideran que se presentan como mecanismos de autorregulación que activan la motivación y otorgan sentido en la acción académica, especialmente en contextos donde las emociones influyen de manera significativa en el desempeño escolar. En este marco, se evidenció que el manejo de emociones como la frustración o el enojo no inhibe necesariamente el aprendizaje, sino que, en algunos casos, se transforma en un recurso motivacional vinculado a las experiencias

vocacionales. Por ejemplo, un estudiante mencionó que, cuando experimenta enojo o desmotivación reflexiona sobre sus aspiraciones futuras- como el deseo de convertirse en ingeniero, lo que le permite reorientar sus emociones hacia un propósito personal que fortalece un compromiso con el aprendizaje (ENT_EST_021), es así como se refleja cómo las emociones se articulan con las expectativas vocacionales.

El establecer metas en la realidad escolar se constituyó en un motor fundamental para la motivación, la autorregulación y proyección personal de los estudiantes, la formulación consiente de metas favorece la planificación, el monitoreo y el control de las acciones de aprendizaje, lo que se traduce a un mayor compromiso académico. Así como lo señaló un estudiante cuando mencionó: “Yo me he puesto la meta en sociales, cuando tengo que estudiar algo, yo hago como en forma de una maqueta y cuando me toca revisarlo en el mapa conceptual, hago el mapa conceptual con lo que me toca estudiar y me lo aprendo y lo logro” (ENT_EST_044). Esta narrativa evidencia la puesta en práctica de los procesos de planificación y el control de su propio aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, en las narrativas estudiantiles emergieron aspiraciones de carácter creativo y vocacional que trascienden el ámbito estrictamente académico. Algunos estudiantes expresaron intereses asociados a la creación literaria, como el deseo de escribir libros (ENT_EST_049), mientras que otros señalaron metas orientadas al mejoramiento del rendimiento escolar y al progreso académico (ENT_EST_069). Estas narrativas permitieron identificar metas asociadas tanto al desempeño académico como la proyección vocacional, lo que evidenció la incidencia de la escuela en la construcción de expectativas, aspiraciones y proyectos de vida de los estudiantes.

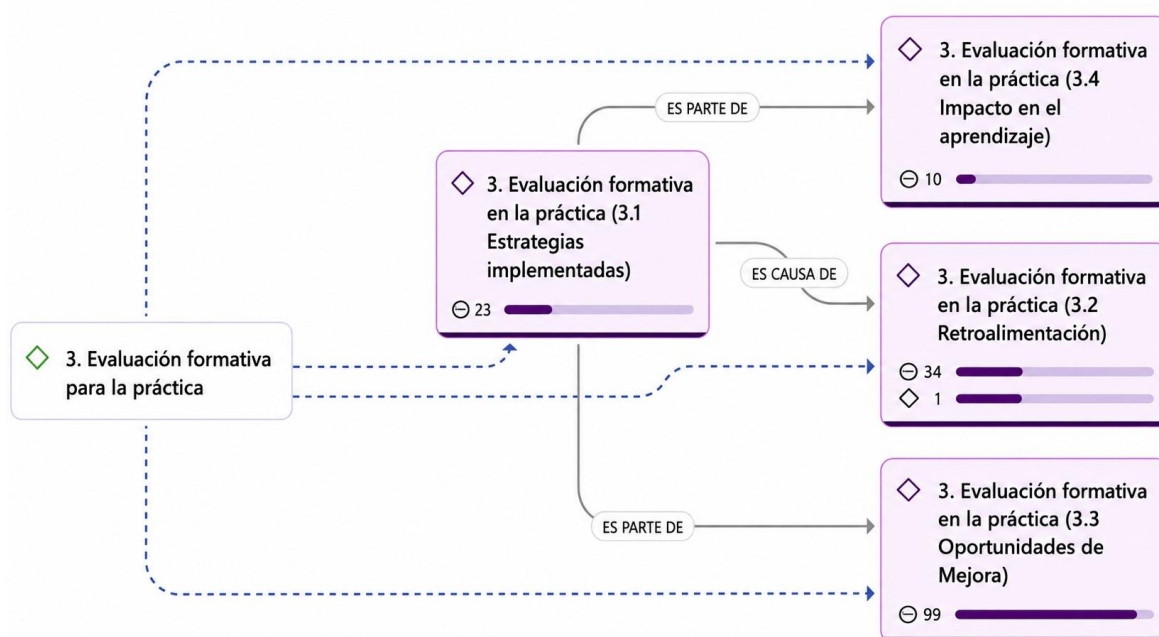
2.3 Evaluación: Entre la formación y la práctica

A partir del análisis de los resultados, la evaluación fue concebida como un proceso formativo que trasciende la lógica tradicional centrada exclusivamente en la medición y la calificación. En el contexto del estudio, se comprendió como una práctica pedagógica orientada al acompañamiento continuo del aprendizaje, favoreciendo la mejora progresiva de los procesos educativos. Esta concepción sitúa la evaluación en un punto de articulación entre la teoría y la experiencia, al configurarse como una herramienta clave para la toma de

decisiones pedagógicas contextualizadas. Desde esta perspectiva, evaluar implica reconocer las particularidades de cada entorno educativo y atender a las condiciones sociales, culturales y académicas que inciden en el aprendizaje, promoviendo así un desarrollo integral del estudiante.

En coherencia con este enfoque analítico, se definieron las subcategorías que estructuran esta categoría, las cuales se presentan en la Figura 17.

Figura 17. *Evaluación formativa para la práctica*



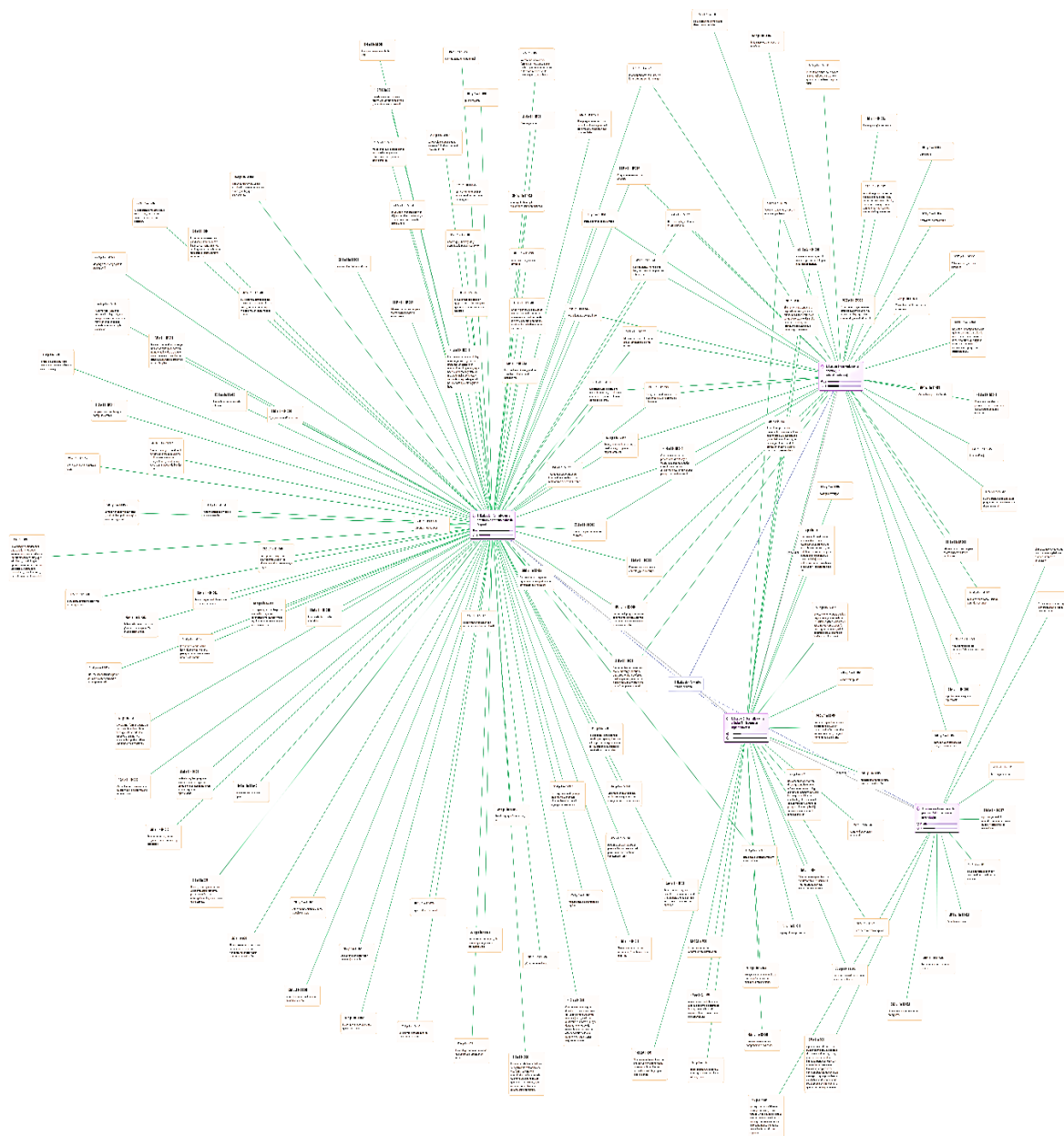
Nota: Elaboración propia. Software ATLAS. ti. 25.

La Figura 17 presenta la organización analítica de la evaluación formativa desarrollada en la práctica pedagógica, construida a partir del proceso de codificación y categorización de la información recolectada. Esta organización permitió identificar las relaciones existentes entre las estrategias evaluativas empleadas, los procesos de retroalimentación pedagógica, las oportunidades de mejora y su incidencia directa en el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis no solo evidenció las características de la evaluación implementada, sino que también posibilitó comprender su función mediadora dentro del proceso educativo. A

partir de este ejercicio interpretativo, se configuró una red de códigos que sintetiza dichas interrelaciones, la cual se presenta en la Figura 18 y constituye un insumo clave para la interpretación integral de los hallazgos de la investigación.

Figura 18. Red de códigos de evaluación formativa para la práctica



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS. ti. 25.

Esta figura representó una red conceptual en la que se establecieron relaciones significativas y niveles de frecuencia entre las categorías emergentes identificadas durante el proceso de análisis. Esta organización permitió comprender cómo las estrategias pedagógicas implementadas se configuraron como prácticas orientadas a la observación directa de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, aspecto reiterado en los discursos de los participantes. En este sentido, un docente expresó: “la observación directa que uno hace de los niños y de los procesos, hago diálogos permanentes con ellos, los pongo a participar en comités, hago frases semanales de autorreflexión, siempre las pongo en el tablero y las dejo toda la semana para que los niños las analicen” (ENT_EST_02).

A partir del análisis de este testimonio, se identifica una concepción de la evaluación que integra seguimiento continuo, diálogo pedagógico y ejercicios sistemáticos de reflexión. La reiteración de acciones como observar, dialogar, promover la participación y propiciar la autorreflexión evidencia una práctica evaluativa orientada al acompañamiento permanente más que a la verificación puntual del aprendizaje. En consecuencia, la evaluación deja de ser un acto episódico y se configura como un proceso sostenido que fortalece el desarrollo integral del estudiante, al articular observación, participación y reflexión como componentes estructurales del aprendizaje.

De este modo, se hace visible cómo las estrategias pedagógicas adquieren un valor central en la contextualización del aprendizaje, tal como se expresa en la siguiente narrativa: “Para mí siempre ha sido fundamental que el niño aplique el aprendizaje a su cotidianidad y a su diario vivir. Entonces, por decir algo, estamos viendo la Sumita, entonces yo lo aplico mucho a lo que ellos viven” (ENT_EST_03). Este testimonio evidencia una intención pedagógica orientada a vincular los contenidos escolares con la experiencia cotidiana del estudiante, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos. La referencia explícita a “lo que ellos viven” pone de manifiesto una práctica que reconoce el contexto como mediador del aprendizaje y no como un elemento externo al currículo. En el caso de la educación rural, esta articulación adquiere especial relevancia, pues permite que el conocimiento escolar dialogue con las realidades territoriales y culturales de los estudiantes.

En coherencia con esta perspectiva, Gonzáles (2014) plantea que las estrategias orientadas al aprendizaje no solo buscan la apropiación de contenidos, sino que también favorecen procesos de monitoreo y regulación de los pensamientos, la motivación y el

comportamiento. Desde esta mirada, la contextualización del aprendizaje se convierte en un mecanismo que fortalece la autorregulación, al permitir que el estudiante comprenda la utilidad del saber y lo incorpore de manera consciente a su experiencia.

En este marco, la adaptación del aprendizaje al territorio se configuró como una acción pedagógica que articula los procesos de enseñanza con las necesidades y características del entorno, favoreciendo dinámicas de cooperación y pertinencia en el aula. Esta conexión permitió reconocer que el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando dialoga con la realidad sociocultural del estudiante. Bajo esta perspectiva, la evaluación se hizo visible como una estrategia orientada a comprender los ritmos y avances del aprendizaje, tal como lo expresó un docente: “Mirar cómo van aprendiendo, a qué ritmo van aprendiendo”. Es muy importante que esta evaluación sea constante” (ENT_DOC_04). Este planteamiento pone de relieve una concepción de la evaluación entendida como seguimiento permanente del proceso formativo, más que como una acción puntual centrada en la calificación. De este modo, esta postura refuerza la idea de una evaluación que integra las fortalezas y debilidades del estudiante y que posibilita la realización de ajustes oportunos en la práctica pedagógica. Así, la evaluación se consolida como un mecanismo dinámico de regulación del aprendizaje, coherente con los principios de la evaluación formativa.

En relación con la retroalimentación, se mencionaron diversas estrategias que son realizadas en el aula por parte de maestros y estudiantes. En tal caso, desde la voz del estudiante, se mencionó: “Hay como un tiempito en la clase que nos da tiempo para alzar la mano, para compartir nuestras ideas, sino que es que algunas veces hay como unos inconvenientes porque no pensamos igual” (ENT_EST_041). La creación de estos espacios pedagógicos orientados a la comunicación y a la expresión contribuyó en el fortalecimiento del diálogo y el respeto por la diversidad de conocimientos, donde “el profesor puede apoyarlos al dar retroalimentación positiva sobre sus fortalezas y aspectos que necesitan mejorar, a fin de promover su motivación y aumentar su autoeficacia” (Gonzales, 2014, P. 37).

En esta dinámica pedagógica, la retroalimentación emergió como un factor significativo que los estudiantes incorporaron en su proceso de aprendizaje. Al respecto, uno de ellos manifestó: “Bueno, me siento bien porque lo puedo corregir, lo puedo mejorar” (ENT_EST_067). Este testimonio evidencia que la retroalimentación no es percibida

únicamente como corrección externa, sino como una oportunidad para la mejora consciente y progresiva del desempeño.

Cuando la evaluación se concibe como un fundamento formativo y no como un mecanismo exclusivamente numérico, se reconoce la capacidad del estudiante para realizar procesos de introspección sobre su propio conocimiento, identificar errores y emprender acciones de mejora. En esta línea, Cheng (2011) plantea que la retroalimentación debe desarrollarse desde un enfoque atribucional, enfatizando que el progreso alcanzado se relaciona con el esfuerzo invertido en la realización de la tarea o actividad. En términos analíticos, este planteamiento refuerza la idea de que la retroalimentación, cuando se orienta al proceso y no al resultado, contribuye directamente al desarrollo de la autorregulación, al vincular el desempeño con el esfuerzo, la reflexión y la toma de decisiones conscientes.

De igual manera, otro estudiante expresó: “Cuando me equivoco, la profesora me dice: ‘Te doy la oportunidad para que puedas corregir una suma o las divisiones, te doy la oportunidad para que las puedas corregir’” (ENT_EST_44). De esta manera, la autorregulación se vio como una oportunidad para mejorar y aprender. Esto da un nuevo significado a la evaluación, que va más allá de ser solo un castigo, y se convierte en una forma de apoyo y regulación del aprendizaje, por lo cual la autorregulación se consolidó como una oportunidad para mejorar y aprender, lo que da un nuevo significado a la evaluación, que va más allá de ser solo un método de castigo y se convierte en una estrategia que apoya y regula el aprendizaje.

Estas dinámicas permitieron identificar oportunidades de mejora en las prácticas evaluativas, donde la evaluación se concibió de manera integral y no reducida exclusivamente al desempeño académico. En este sentido, un maestro manifestó: “La evaluación formativa tiene que ser constante, a diario. Se les tiene que valorar todos los aspectos a los niños, no únicamente la parte académica, sino también sus emociones” (ENT_DOC_04). Este testimonio amplía la comprensión de la evaluación formativa al incorporar la dimensión emocional como parte constitutiva del proceso educativo. Las emociones, tradicionalmente poco consideradas en las prácticas evaluativas del aula, adquieren aquí un lugar central, al reconocerse como un componente clave para el acompañamiento integral del estudiante. De esta manera, la evaluación se proyecta como un proceso que no solo valora conocimientos, sino que también atiende las condiciones afectivas

que inciden en el aprendizaje, favoreciendo la construcción de ambientes pedagógicos más empáticos, inclusivos y coherentes con las necesidades reales del contexto.

En coherencia con lo anterior, otro docente señaló: “La evaluación es fundamental dado que los niños deben entender, comprender qué es lo importante del aprendizaje que adquieren y qué de lo que aprenden es importante para su vida, para su futuro, para desarrollarse, para ellos crecer, para ellos aportar a la sociedad” (ENT_EST_03). Esta narrativa sitúa la evaluación más allá del cumplimiento académico, proyectándola como un proceso orientado a la formación integral del estudiante y a la construcción de sentido en torno al conocimiento. Desde esta comprensión, la evaluación no solo valida aprendizajes, sino que contribuye a que el estudiante identifique la relevancia de lo aprendido para su vida presente y futura, particularmente en su contexto territorial. Así, el acto evaluativo se convierte en un puente entre la experiencia escolar y la proyección social del sujeto.

En el plano teórico, Talanquer (2015) explica que este tipo de evaluación involucra un proceso cíclico mediante el cual el docente hace visible el pensamiento del estudiante, interpreta su nivel de comprensión y toma decisiones pedagógicas fundamentadas en esa información para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Esta perspectiva dialoga con los hallazgos del estudio, al evidenciar que la evaluación formativa implica observación, interpretación y acción pedagógica intencionada.

Lo anterior generó un impacto directo en el aprendizaje, al propiciar ambientes pedagógicos participativos que favorecen la valoración del error como oportunidad de mejora y resignificación del conocimiento. En este sentido, un docente afirmó: “Lo que aprendan, lo aprendan para ponerlo en práctica en la vida diaria” (ENT_DOC_05). Esta afirmación reafirma la importancia de una enseñanza situada, capaz de responder a las dinámicas del territorio y de favorecer que el estudiante reconozca la utilidad del saber tanto en el ámbito social como en el académico.

En esta misma línea, los participantes señalaron que estas prácticas incidieron positivamente en los resultados formativos. Un docente expresó: “El impacto que yo veo es que hay menos pérdida en cuanto a las áreas de aprendizaje”, lo cual sugiere que las estrategias pedagógicas orientadas desde una evaluación formativa contribuyen al fortalecimiento del rendimiento y a la permanencia escolar. Desde la perspectiva estudiantil, se destacó lo mencionado por un estudiante: “Porque yo puedo ir aprendiendo de mis errores

y puedo ir corrigiendo las evaluaciones” (ENT_EST_057). Esta narrativa evidencia que el error deja de concebirse como señal de fracaso y se transforma en un recurso pedagógico que impulsa la mejora progresiva del aprendizaje.

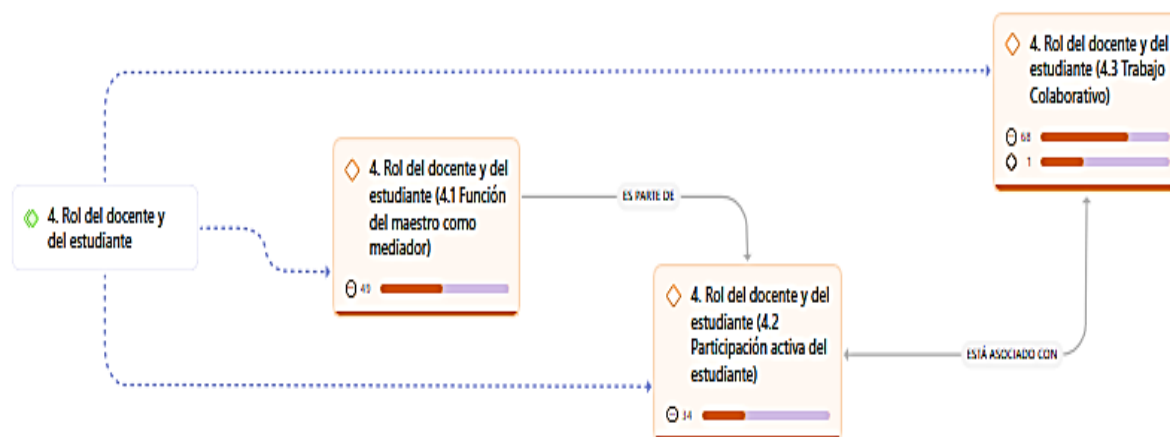
En consecuencia, la evaluación deja de asumirse como un fin en sí misma y se configura como una herramienta de mejora continua, coherente con una concepción formativa de la educación. El análisis de los relatos de maestros y estudiantes muestra que el uso de estrategias contextualizadas, acompañadas de retroalimentación constructiva, favorece la transformación de prácticas evaluativas tradicionales. La evaluación, entendida como dispositivo pedagógico esencial, responde no solo a las dinámicas del aula, sino también a las particularidades del entorno educativo rural. Así, su impacto trasciende el mejoramiento académico para incidir en el desarrollo de la autorregulación y en la autonomía tanto del estudiante como del docente, consolidando prácticas educativas pertinentes y coherentes con las realidades del contexto.

2.4 Roles pedagógicos: entre el docente y el estudiante

En el desarrollo de esta categoría, los roles pedagógicos trascienden una concepción reduccionista que los limita exclusivamente a las funciones de enseñanza y aprendizaje, para comprenderse como configuraciones relacionales y éticas que estructuran la interacción pedagógica y posibilitan la construcción conjunta de conocimiento. Desde esta perspectiva, el docente y el estudiante se reconocen como sujetos activos del proceso formativo, vinculados en una dinámica que favorece la construcción de sentido dentro del contexto educativo rural.

A partir de esta comprensión, el presente apartado aborda subcategorías centradas en la función del docente como mediador pedagógico, la participación activa del estudiante y las dinámicas de trabajo colaborativo. Estas dimensiones permiten analizar cómo se configuran las relaciones pedagógicas en el aula y de qué manera inciden en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, tal como se representa en la Figura 19.

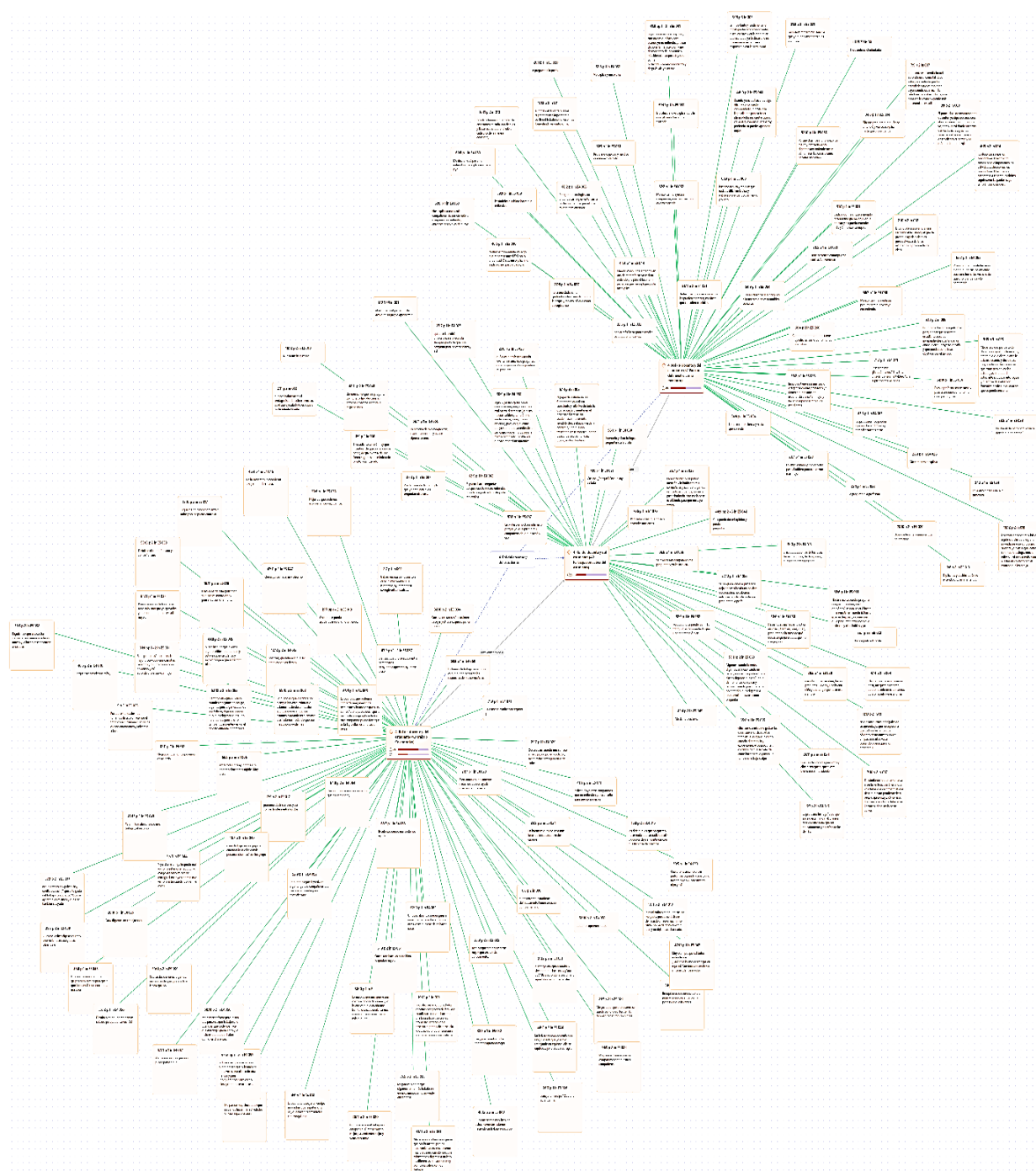
Figura 19. Categoría y subcategorías de rol del docente y del estudiante.



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti. 25.

Lo anterior se representa en una red de subcategorías que articulan la función mediadora del maestro, la participación activa del estudiante y el trabajo colaborativo como dimensión transversal del proceso formativo. Desde el análisis cualitativo emergieron múltiples códigos que dotan de sentido al acto educativo en el contexto rural, evidenciando la complejidad y riqueza de las relaciones pedagógicas que se configuran en el aula. Estas interrelaciones fueron sintetizadas en la red conceptual presentada en la Figura 20, la cual permite visualizar cómo las categorías emergentes se articulan de manera dinámica en la construcción del proceso educativo.

Figura 20. Red conceptual del rol del docente y del estudiante



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

La representación analítica presentada evidencia las relaciones construidas durante el proceso de interpretación, permitiendo resignificar los aprendizajes a partir de las voces de los participantes. En este sentido, un estudiante expresó: “Es un papel bastante significativo

porque hace que se formen estudiantes o seres independientes que tengan un enfoque en su proyecto de vida y que puedan cumplir sus objetivos con el tiempo” (ENT_EST_009). Este testimonio sitúa la función del maestro como mediador más allá de la transmisión de contenidos, al atribuirle un papel decisivo en la formación de sujetos autónomos y orientados hacia la construcción de su proyecto de vida. De este modo, la mediación pedagógica no solo acompaña procesos académicos, sino que también incide en la configuración de metas personales y en la proyección futura del estudiante dentro de su contexto social y comunitario.

En el plano analítico, se advierte que la mediación pedagógica adquiere un carácter orientador que trasciende el aula, al contribuir en la construcción de horizontes personales y colectivos. Esta dimensión formativa refuerza la idea de que el rol docente en contextos rurales se articula con la responsabilidad ética de acompañar trayectorias educativas que impactan tanto al individuo como a la comunidad.

De este modo, las narraciones se configuraron como expresiones situadas en las que la proyección personal del estudiante adquirió un lugar central dentro del proceso formativo. En palabras de un participante: “Los docentes somos los orientadores, nosotros no somos los que imponemos las actividades, los orientamos a ellos y ellos deben seguir las pautas” (ENT_EST_04). Esta afirmación evidencia un desplazamiento del rol tradicional del docente como transmisor de contenidos hacia una figura que acompaña, orienta y promueve la iniciativa estudiantil. La mediación pedagógica se presenta, así como un ejercicio de guía estructurada, en el que el docente no renuncia a su responsabilidad formativa, sino que la ejerce desde una lógica de orientación y construcción compartida.

Desde el análisis interpretativo, se advierte que la autonomía no emerge como un resultado espontáneo, sino como una construcción pedagógica intencionada, sustentada en prácticas de mediación reflexiva que equilibran acompañamiento y exigencia. Esta dinámica refuerza la comprensión de la autorregulación como un proceso que se cultiva mediante interacciones conscientes y sistemáticas dentro del aula.

En coherencia con lo anterior, Trujillo y Espino (2020) plantean que el profesorado está llamado a asumir una postura pedagógica dinámica, reflexiva y participativa, orientada a fortalecer la autorregulación en los estudiantes. Este planteamiento implica una revisión y reconfiguración del propio quehacer docente, en la medida en que demanda la transformación

de prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos hacia enfoques más activos y formativos.

Así, la orientación pedagógica deja de limitarse a la ejecución mecánica de actividades y se consolida como un proceso intencionado que promueve el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el desarrollo de competencias autónomas. Esta reconceptualización del rol docente refuerza la idea de que la autorregulación no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere mediaciones pedagógicas conscientes y estructuradas.

En este sentido, el maestro rural se consolidó como mediador pedagógico, cuya labor se fundamenta en la escucha activa de las necesidades de sus estudiantes y de la comunidad. Al respecto, un docente expresó: “es oportuna la escucha, atenta a lo que el estudiante le está expresando y ser asertiva en las decisiones que tome para aplicar las estrategias que permitan la autorregulación” (ENT_DOC_05). Esta narrativa evidencia una práctica pedagógica reflexiva en la que la toma de decisiones no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta al fortalecimiento de la autorregulación y a la comprensión formativa de las capacidades del estudiante. En esta lógica, la evaluación formativa se articula como herramienta de acompañamiento que posibilita ajustes pedagógicos contextualizados.

De igual forma, el papel del docente no se restringe a guiar el desarrollo de actividades, sino que implica generar condiciones que favorezcan el seguimiento constante del aprendizaje, sustentado en la comprensión profunda, la reflexión y el fortalecimiento de la autonomía estudiantil. Así lo expresa un participante: “el docente asume un rol mediador del aprendizaje, debe estar pendiente de que las actividades que va poniendo vayan siendo cada vez más retadoras para el estudiante, exigiendo más autonomía al estudiante” (ENT_DOC_07).

Esta concepción reafirma un quehacer pedagógico orientado al acompañamiento gradual y a la construcción progresiva de la autonomía académica. En coherencia con ello, Vintimilla et al. (2025) sostienen que el docente asume un rol de tutor que guía hacia la autogestión del aprendizaje. Este planteamiento refuerza la idea de una práctica pedagógica que trasciende la instrucción directa y se orienta hacia la formación de sujetos capaces de planificar, monitorear y evaluar su propio proceso formativo. Así, la autonomía académica

se configura como resultado de una mediación que articula acompañamiento, retroalimentación y metas formativas progresivas.

Desde la perspectiva estudiantil, se manifestó: “El papel del estudiante es fundamental; que él sea consciente y reflexivo de todo lo que se pueda presentar en el proceso educativo, no académico, simplemente viéndolo desde el aula, desde la academia, sino que eso trascienda, trascienda a su hogar, trascienda a su comunidad, bueno, a otras fronteras.” (ENT_EST_05). Esta visión supera el cumplimiento de actividades académicas y posiciona el aprendizaje como un proceso consciente que impacta diversas dimensiones de la vida del estudiante. En consonancia con ello, Vélez y Torres (2023) señalan que los estudiantes fortalecen su capacidad de reflexión cuando desarrollan conciencia metacognitiva activa que les permite ajustar estrategias y mejorar su efectividad.

En coherencia con esta perspectiva, los estudiantes rurales se reconocen como protagonistas del proceso educativo. En palabras de un participante: “El niño finalmente es el protagonista de todo el proceso, es el que ejecuta todo eso que el profe intenta llevarle” (ENT_EST_02). Esta afirmación revela una apropiación activa del aprendizaje, donde el estudiante no solo recibe orientaciones, sino que transforma el conocimiento en experiencia significativa. Reconocer al estudiante como protagonista implica replantear las dinámicas pedagógicas hacia procesos reflexivos y contextualizados, donde el aprendizaje trasciende el aula y se articula con las necesidades del territorio.

A este respecto, los estudiantes manifestaron su “capacidad de decir, me gusta hacer esto, quiero hacerlo de esta manera, quiero hacerlo de esta forma” (ENT_EST_04). Este testimonio evidencia la posibilidad de expresar intereses y participar en decisiones relacionadas con su aprendizaje, resignificando su papel dentro del aula. No obstante, también se advierte la necesidad de fortalecer espacios colectivos de comunicación y participación que integren saberes territoriales y comunitarios de manera más sistemática.

Por su parte, el trabajo colaborativo en el contexto rural se configuró como un componente fundamental para la formación integral. Como lo manifestó un docente: “Estamos conectados, docentes con padres de familia y estudiantes; creo que hacemos una buena labor, pero si de pronto no se tiene sino el proceso, digamos, de la escuela, lo que se aprende en la escuela, lo que se hace en la escuela, pero en la casa no se colabora, no se refuerza, pues no logramos nada” (ENT_DOC_010). Esta narrativa evidencia que el

aprendizaje colaborativo trasciende el aula y requiere el compromiso articulado entre escuela, familia y comunidad para responder de manera efectiva a las necesidades del entorno rural.

Desde la voz de los estudiantes, el trabajo en equipo fue valorado positivamente al señalar que “Me gusta porque uno cuando se queda confundido, los demás también tienen más opiniones” (ENT_EST_021). Esta percepción dialoga con lo planteado por Zevallos et al., (2025), quienes afirman que las habilidades de trabajo en equipo constituyen competencias fundamentales en contextos cada vez más complejos y dinámicos.

En esa misma dirección, otro estudiante expresó: “Me parece bien porque, digamos, entre más trabajo en equipo, más podemos aprender entre todos” (ENT_EST_035). Estas narrativas evidencian cómo la interacción entre pares amplía perspectivas, favorece la resolución de dudas y fortalece la construcción colectiva del conocimiento, consolidando el trabajo colaborativo como estrategia significativa para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en el contexto rural.

Sin embargo, también emergieron narrativas que evidenciaron tensiones en el trabajo en equipo. Algunos estudiantes manifestaron: “Regular, porque a veces los compañeros comienzan a hablar mucho y lo hacen desconcentrar” (ENT_ENT_038). De igual manera, otro participante señaló que “que a veces cuando uno se hace en equipo, no ponen cuidado y sacan malas notas por culpa de todos” (ENT_ENT_039). Estas voces ponen de manifiesto que el trabajo colaborativo no se consolida de manera automática como práctica formativa, sino que requiere una mediación pedagógica intencionada que oriente la participación equitativa, el compromiso y la corresponsabilidad dentro del grupo.

Como resultado, el docente asume un papel clave en la regulación de las dinámicas grupales, promoviendo acuerdos, metas compartidas y criterios de evaluación que favorezcan la participación activa de todos los integrantes. Esta mediación resulta fundamental para que el trabajo colaborativo contribuya efectivamente a la formación integral y al fortalecimiento de la autorregulación en el contexto rural. En suma, este apartado evidenció la relevancia tanto de las funciones del maestro como de las del estudiante en la configuración de prácticas pedagógicas orientadas a la autorregulación. El docente, desde una postura ética y reflexiva, escucha las diversas interpretaciones de sus estudiantes, reconoce sus particularidades y genera entornos educativos basados en el diálogo, la reflexión y el reconocimiento de las

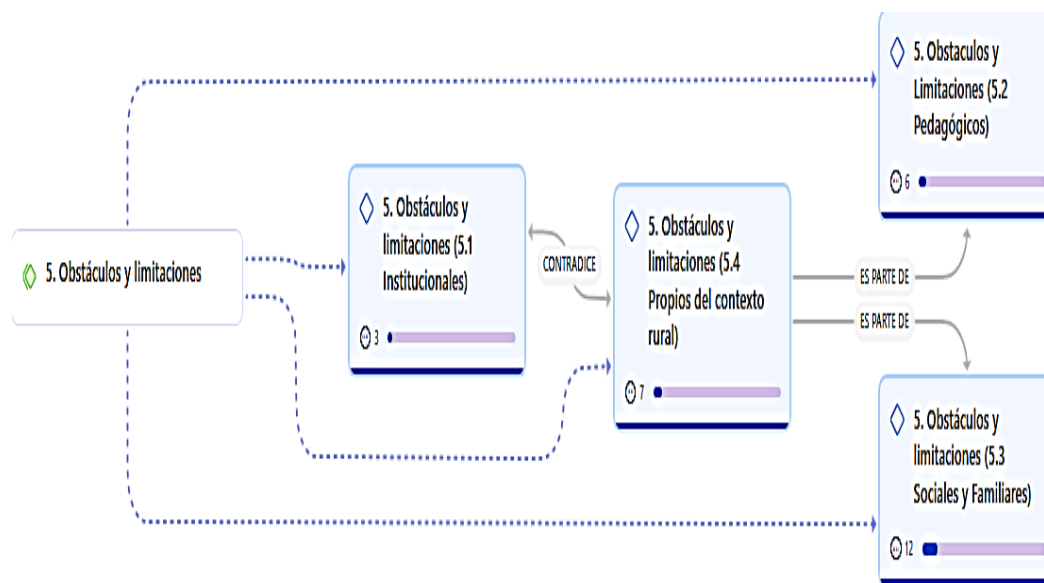
emociones. Esta disposición resulta necesaria para garantizar una comprensión situada de los saberes del territorio.

De manera complementaria, los estudiantes asumen un papel protagónico al reconocerse como sujetos activos y corresponsables de su aprendizaje, capaces de apropiarse del conocimiento de su contexto y proyectarlo hacia su vida personal, comunitaria y social. Así, la interacción entre mediación docente y participación estudiantil configura un entramado pedagógico que fortalece la autonomía y la construcción significativa del aprendizaje en la ruralidad.

2.5 Barreras estructurales de la autorregulación

Las barreras estructurales identificadas en el contexto rural evidenciaron un conjunto de condiciones que limitan el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes. El análisis permitió comprender que factores como la insuficiente capacitación docente, la escasez de material pedagógico pertinente y las exigencias curriculares desactualizadas inciden directamente en la autonomía, la motivación y la capacidad reflexiva del estudiante rural. Desde esta perspectiva, la presente categoría centra su análisis en identificar cómo los factores institucionales, las condiciones del contexto social y las limitaciones pedagógicas influyen de manera positiva o negativa en la incorporación de la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en el entorno rural. Precisamente, se reconoce que la autorregulación no depende exclusivamente de la disposición individual del estudiante, sino que se encuentra mediada por estructuras educativas, sociales y culturales que pueden potenciarla o restringirla.

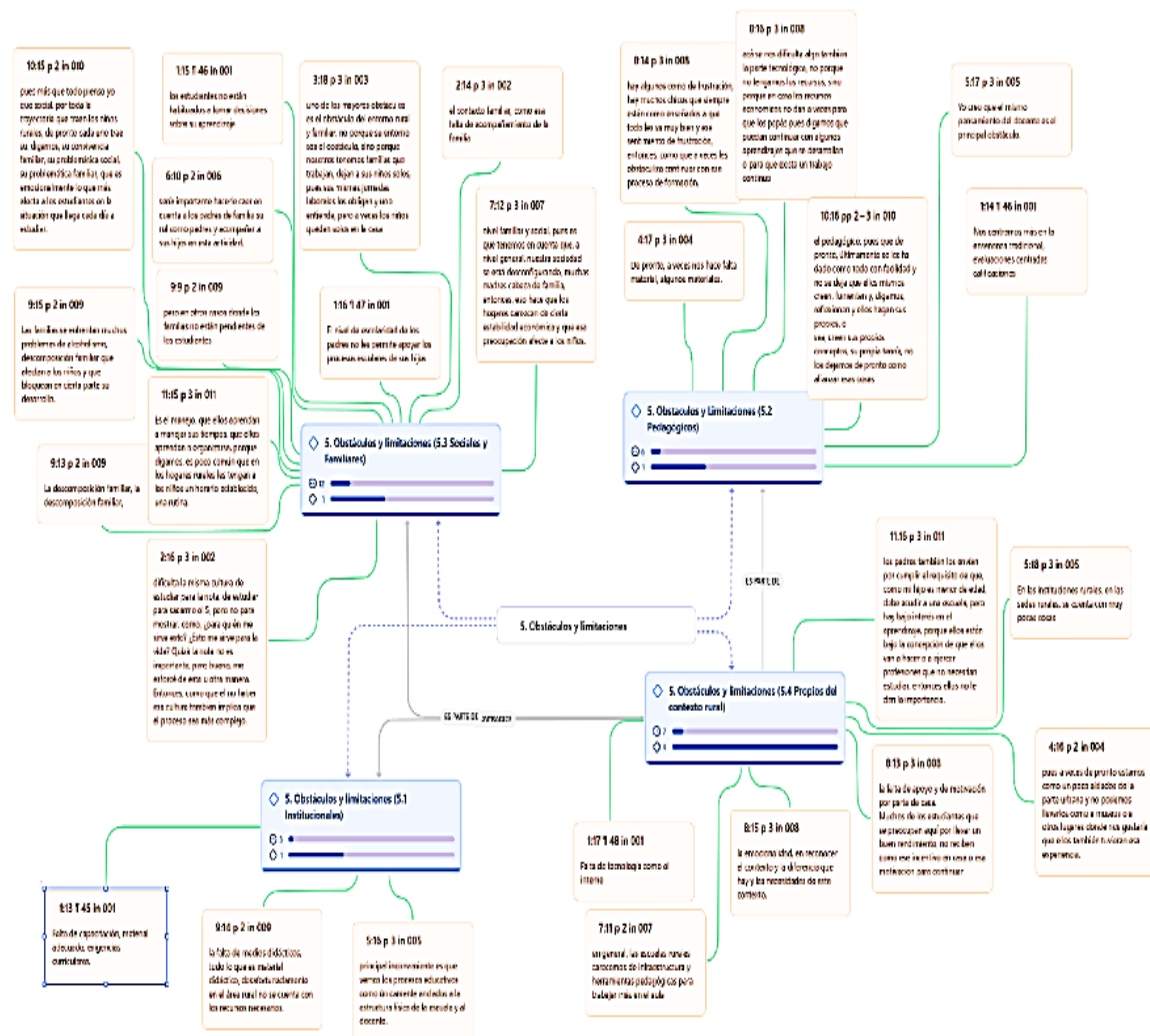
Figura 21. Categorías y Subcategorías de Barreras estructurales de la autorregulación



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti. 25.

Sobre el particular, los ámbitos institucionales, pedagógicos, sociales, familiares y contextuales permitieron evidenciar la existencia de obstáculos estructurales y brechas persistentes que condicionan el acceso, la permanencia y la calidad de los procesos educativos en el contexto rural. La Figura 21 presenta una red conceptual que integra las voces de los participantes y sintetiza las principales limitaciones identificadas en el proceso analítico.

Figura 22. *Obstáculos y limitaciones. Red de subcategorías*



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25

En primer lugar, en el ámbito institucional, las voces de los participantes permitieron reconocer una tensión entre las demandas del sistema educativo y las realidades de la ruralidad entre las que se mencionan según lo expresado por un docente la "falta de capacitación, material adecuado, exigencias curriculares no aptas para su entorno" (ENT_DOC_01). Lo cual pone en evidencia una desconexión entre el currículo oficial y las dinámicas socioculturales rurales, esto sin lugar a dudas, limita la pertinencia de las prácticas de enseñanza, dado a que el estudiante difícilmente puede autorregular su aprendizaje cuando los contenidos y las estrategias no dialoga con sus experiencias y los saberes propios del contexto.

En coherencia con lo anterior, la falta de recursos educativos refuerza esta problemática estructural, en el proceso recolección de la información expresiones por parte de las participantes como: “la falta de medios didácticos, todo lo que es material didáctico; desafortunadamente, en el área rural no se cuenta con los recursos necesarios” (ENT_DOC_09), o “A veces nos hace falta material” (ENT_DOC_04). Muestran una realidad persistente que afecta el desarrollo diario de actividades académicas por tanto la ausencia de recursos adecuados amplía la brecha entre en contexto educativo rural y urbano generando desigualdades en el acceso a experiencias de aprendizaje significativas.

Ahora bien, estas limitaciones materiales se articulan con dinámicas pedagógicas que también necesitan revisión, por ejemplo, se identificó algo recurrente en el valor cuantitativo que pesa más frente a lo cualitativo en el momento que el docente imparte la evaluación formativa. Así lo expresó un docente: “Nos centramos más en la enseñanza tradicional, evaluaciones centradas, calificaciones” (ENT_DOC_01), lo anterior, priorizo el resultado numérico del proceso formativo, reduciendo las oportunidades de reflexión metacognitiva, en consecuencia, cuando la evaluación se enfoca exclusivamente en la nota, se limita la posibilidad de que el estudiante comprenda sus avances, reconozca sus dificultades y ajuste sus estrategias de aprendizaje, elementos fundamentales para la autorregulación,

A su vez, a estas dificultades se suman las limitaciones tecnológicas, que enfrenta el territorio rural, donde se manifestó: “Acá se nos dificulta algo también la parte tecnológica, no porque no tengamos los recursos, sino porque en casa los recursos económicos no dan a veces para que los papás, pues digamos, puedan continuar con algunos aprendizajes que se desarrollan o para que exista un trabajo continuo” (ENT_DOC_08). Esta situación evidencia una desigualdad que trasciende el espacio escolar y se instala en el ámbito familiar, dificultando la consolidación de hábitos autónomos de estudio, la falta de conectividad estable, refuerza una brecha digital estructural. En consecuencia, estas limitaciones no solo impactan lo académico, sino también el plano socioemocional de los estudiantes, lo que afecta la confianza y perseverancia académica. La autorregulación no es únicamente un proceso cognitivo requiere estabilidad emocional, motivación y apoyo constante.

De igual forma, el análisis permitió identificar que las barreras no se limitan a los factores externos, sino que también emergen desde no solos se identificaron obstáculos externos, sino que también se reconocieron disposiciones internas de los actores educativos;

es así como se manifestó “Yo creo que el mismo pensamiento del docente es el principal obstáculo” (ENT_DOC_05). Al respecto, las prácticas pedagógicas desarrolladas por el maestro se encuentran en un constante cambio, las cuales deben estar orientadas a prácticas flexibles, críticas y que den respuesta al contexto educativo rural.

Desde el ámbito social y familia, se evidenció cómo las condiciones del entorno intervinieron en las trayectorias educativas de los estudiantes rurales, dado que “el nivel de escolaridad de los padres no les permite apoyar los procesos escolares de sus hijos” (ENT_DOC_01). Esta situación reconoce que la baja escolaridad de los padres de familia limitó las posibilidades de acompañamiento escolar en el espacio familiar; esto reforzó la relación que se debe establecer entre escuela y familia con la finalidad única de la escolarización rural. De igual manera, “uno de los mayores obstáculos, es el obstáculo del entorno rural y familiar, no porque su entorno sea el obstáculo, sino porque nosotros tenemos familias que trabajan, dejan a sus niños solos... Las jornadas laborales los obligan y uno entiende, pero a veces los niños quedan solos en la casa (ENT_DOC_03). Esta desatención de la infancia rural repercute en la continuidad de los procesos formativos de los niños en cuanto dificultó la disciplina, la construcción de hábitos de estudio y el acompañamiento académico y emocional necesario.

A estas condiciones se suman problemáticas sociales complejas que inciden directamente en los procesos formativos. Como lo expresó un docente: “las familias enfrentan muchos problemas de alcoholismo, descomposición familiar que afectan a los niños y que bloquean en cierta parte su desarrollo” (ENT_DOC_09). Estas realidades evidencian que las barreras estructurales no se limitan al ámbito institucional, sino que se entrelazan con dinámicas familiares y sociales que afectan el desarrollo emocional, cognitivo y académico de la infancia rural.

En consecuencia, se profundiza el distanciamiento entre familia y escuela, lo que limita la permanencia escolar y dificulta la consolidación de procesos de autorregulación sostenidos en el tiempo. La autorregulación, en este escenario, no puede comprenderse únicamente como habilidad individual, sino como un proceso condicionado por entornos familiares que pueden fortalecer o debilitar las trayectorias educativas. Desde el ámbito territorial, también emergieron experiencias asociadas al aislamiento geográfico. Un docente manifestó: “Pues a veces, de pronto, estamos como un poco aislados de la parte urbana y no

podemos llevarlos como a museos o a otros lugares donde nos gustaría que ellos también tuvieran esa experiencia” (ENT_DOC_04). Este testimonio pone en evidencia una brecha en el acceso a experiencias culturales, científicas e históricas que amplían el horizonte formativo de los estudiantes.

Esta situación mantiene una distancia estructural entre los escenarios rurales y urbanos, limitando el acceso a recursos pedagógicos diversificados y a oportunidades de aprendizaje complementarias. En consonancia con ello, Vera (2025) señala que la educación rural colombiana enfrenta desafíos persistentes en acceso, calidad e infraestructura, lo que profundiza las brechas entre zonas urbanas y rurales. En clave analítica, estas condiciones estructurales inciden de manera directa en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, ya que restringen los estímulos culturales, el acompañamiento familiar y las oportunidades de exploración que fortalecen la motivación, la autonomía y la capacidad reflexiva del estudiante rural.

A lo anterior se suma la persistencia de brechas relacionadas con la conectividad y el acceso a recursos tecnológicos, evidenciada en la “falta de tecnología como el internet” (ENT_DOC_01). Esta limitación no solo restringe el acceso a herramientas digitales, sino que también reduce las oportunidades para diversificar estrategias pedagógicas y fortalecer procesos de aprendizaje autónomo. Aunque existen iniciativas como el programa Vive Digital, en múltiples ocasiones estas no resultan plenamente efectivas debido a la baja señal, la intermitencia del servicio o la carencia de energía eléctrica en algunas zonas. Bajo estas condiciones, la problemática no se limita a la cobertura física dentro de la institución educativa, sino que se extiende a la disponibilidad real y continua del servicio en el territorio.

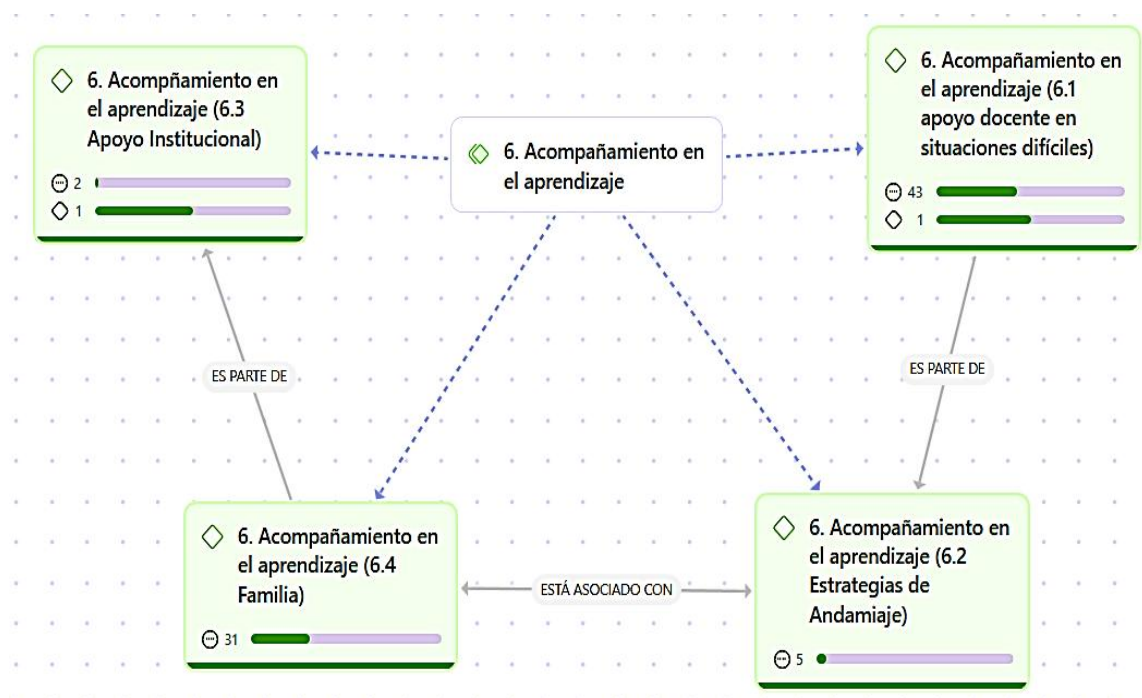
En consonancia con ello, López y Zuluaga (2026) sostienen que las dificultades en la educación rural no se explican únicamente por las restricciones económicas para adquirir tecnologías, sino que se agravan por la deficiente infraestructura tecnológica y la limitada capacitación en el manejo de las tecnologías de la información, lo que contribuye a profundizar la brecha educativa. Bajo un análisis riguroso, estas condiciones estructurales impactan de manera directa el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, ya que el acceso limitado a recursos digitales restringe las posibilidades de exploración autónoma, búsqueda de información y gestión independiente del conocimiento

Estas limitaciones estructurales están en coherencia con “Los padres también los envían por cumplir el requisito de que, como mi hijo es menor de edad, debe acudir a una escuela, pero hay bajo interés en el aprendizaje, porque ellos están bajo la concepción de que ellos van a hacer o a ejercer profesiones que no necesitan estudiar, entonces ellos no le dan la importancia” (ENT_DOC_011). Esto se encuentra reforzado con el punto de vista que describe como “existe falta de acompañamiento de la familia” (ENT_DOC_02). Lo que dio lugar a la desvaloración de la educación formal en el entorno rural al posicionar como un requisito la asistencia y cumplimiento normativo, más que un proceso formativo para el desarrollo territorial.

2.6 Orientación pedagógica rural

La orientación pedagógica en el entorno rural se configuró como un eje articulador de múltiples dimensiones del proceso educativo, al integrar las prácticas de enseñanza, las condiciones del territorio y las trayectorias formativas de los estudiantes. Este proceso favoreció la construcción de ambientes sustentados en la confianza, la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo, en los cuales cada actor educativo asumió un papel activo orientado a garantizar espacios formativos seguros, tanto en el plano socioemocional como en el académico. La complejidad de esta configuración pedagógica exigió un análisis sistemático que permitiera comprender las interrelaciones entre los distintos componentes del acompañamiento docente en contextos rurales. En este marco, se consolidó la red analítica que se presenta a continuación.

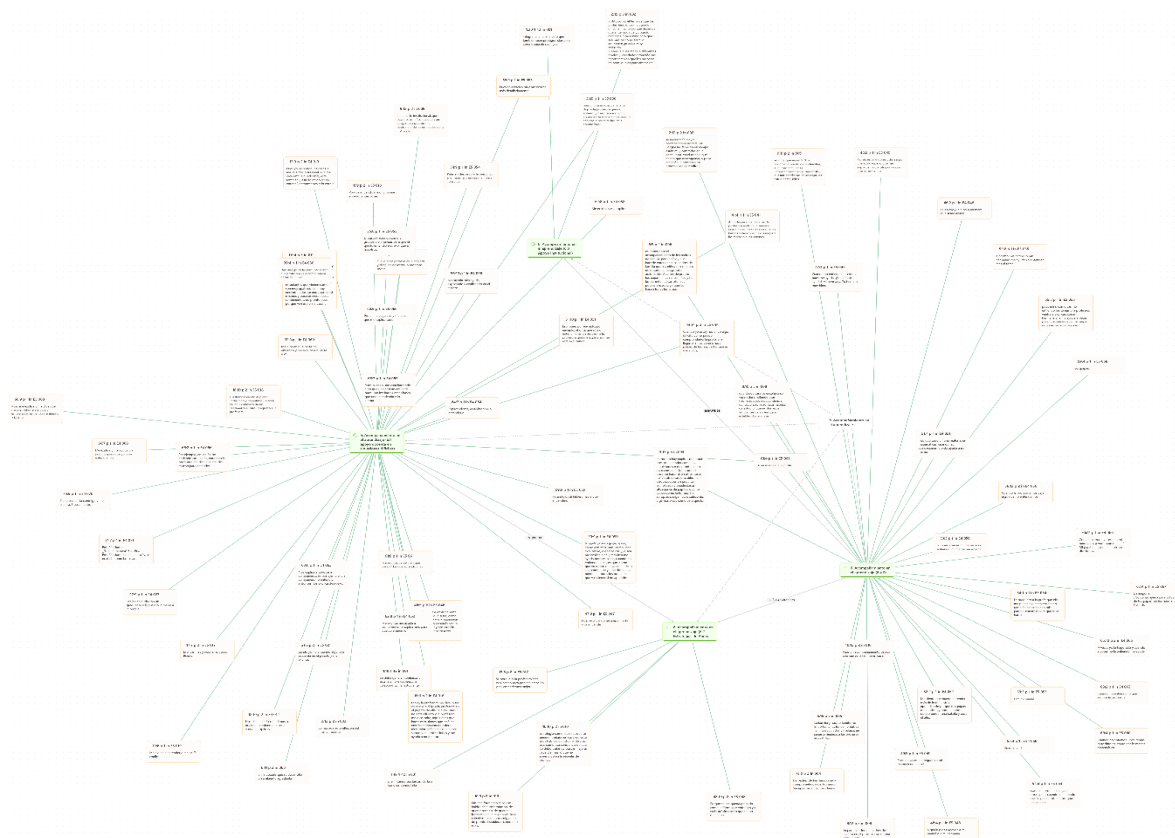
Figura 23. Categorías y subcategorías de Orientación pedagógica rural



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

De este modo, subcategorías como el apoyo docente en situaciones difíciles, las estrategias de andamiaje, el respaldo institucional y el acompañamiento familiar configuraron un espacio de análisis en torno al sujeto situado en la ruralidad. Estas dimensiones evidenciaron procesos de acompañamiento orientados a la construcción de nuevos aprendizajes, en respuesta a las problemáticas propias del contexto rural. La consolidación de esta categoría emergió del análisis de las narrativas de los participantes, quienes, desde sus experiencias cotidianas, manifestaron la necesidad de articular estrategias pedagógicas sensibles a las particularidades del territorio y a las demandas específicas de sus estudiantes. Bajo esta comprensión, el acompañamiento pedagógico se comprendió no como una acción aislada, sino como una práctica contextualizada que integra escuela, familia e institución en la formación integral del estudiante rural.

Figura 24. Red de códigos de orientación pedagógica rural



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti. 25.

Esta organización en red muestra las conexiones están vinculadas al apoyo al proceso de aprendizaje. En ella se identificaron las distintas estrategias desarrolladas por los actores educativos, a partir de las voces de los participantes y desde el reconocimiento de las particularidades del contexto educativo de la ruralidad. La representación visual de estas relaciones permitió comprender cómo cada elemento del acompañamiento pedagógico se entrelaza con los demás, conformando un sistema complejo de apoyo que trasciende la dimensión meramente académica y abarca aspectos emocionales, sociales y territoriales.

Debido a ello, el apoyo docente en situaciones complejas logró situarse desde la comprensión de esta manera un docente manifestó “la parte institucional, que cuando los niños busquen un apoyo, lo encuentren en cualquiera de las entidades de la institución” (ENT_DOC_09). Esta percepción evidenció la importancia de contar con una comunidad educativa cohesionada ante las diversas problemáticas de los actores educativos, lo que permitió conformar una red de apoyo. Es fundamental reconocer que la escuela, en el

contexto rural representa un espacio de desarrollo del territorio, donde las convergen no solo los procesos formativos, sino también dinámicas comunitarias y sociales que define la identidad del entorno. En este sentido, la institución educativa rural se constituye en un referente de acompañamiento integral que trasciende la función pedagógica tradicional para asumir un rol de apoyo emocional y social ante las adversidades propias del contexto.

Desde el ámbito de las estrategias de andamiaje, un docente resaltó la importancia de acompañar a los estudiantes en la planificación de sus tareas (ENT_DOC_1), al considerar que se trata de un proceso formativo orientado progresivamente a la organización del tiempo y al cumplimiento tanto de las responsabilidades académicas como de las labores propias del territorio. En este marco, se expresó la necesidad de “iniciar a formar en los estudiantes hábitos de autoformación, de querer hacerlo, de querer formarse, de la responsabilidad con ellos mismos, de, digamos, de pronto, establecer como unos roles” (ENT_DOC_10).

Este planteamiento se articula con lo señalado por Delmastro (2008), quien explica que el andamiaje implica la provisión de apoyos diferenciados y progresivos por parte del docente, integrados en las interacciones, diálogos y acciones pedagógicas que tienen lugar en el aula. Estos apoyos forman parte esencial de la mediación social del aprendizaje, pues permiten orientar al estudiante en la construcción del conocimiento hasta alcanzar mayores niveles de comprensión y autonomía. Desde esta conceptualización, el andamiaje se comprende como una mediación estructurada que guía progresivamente al estudiante hacia mayores niveles de autonomía. En el contexto rural, esta perspectiva adquiere especial relevancia, dado que los estudiantes deben gestionar simultáneamente sus responsabilidades escolares y sus compromisos vinculados a las dinámicas productivas familiares. Así, el andamiaje pedagógico no solo facilita la comprensión de los contenidos curriculares, sino que también fortalece habilidades de autorregulación, planificación y gestión del tiempo, fundamentales para la vida en el campo.

En correspondencia con ello, se destacó la implementación de estrategias orientadas a la asignación de roles, las cuales contribuyeron al fortalecimiento de los hábitos de estudio. Al respecto, un estudiante mencionó una “estrategia como los roles que se pueden trabajar en casa, de crear esos hábitos de estudio, de crear esa, como esa conciencia de que yo debo tratar de buscar mejorar cada día más lo que he aprendido en la escuela, de pronto” (ENT_EST_05). Estas estrategias promovieron espacios de autorregulación y articulación

entre la escuela, la familia y el contexto territorial, favoreciendo la construcción de responsabilidades compartidas en el proceso formativo.

Desde el ámbito de la familia, los participantes reconocieron que la “familia y núcleo familiar es importante, es fundamental”. La familia debe estar vinculada, en su justa medida, a los procesos educativos. (ENT_DOC_5). Esto evidenció la necesidad de la vinculación directa entre familia y escuela, al ser componentes fundamentales para la creación de un espacio consciente y equilibrado que respaldó directamente el desarrollo académico de los niños, niñas y en general, de la comunidad rural. La familia rural, con sus particularidades culturales y económicas, constituye el primer espacio de socialización y aprendizaje, donde se transmiten valores, saberes tradicionales y practicas relacionadas con el trabajo de la tierra.

No obstante, se identificaron tensiones por parte de los docentes entre las que se encontraron “Se necesitaría mayor acompañamiento familiar, porque las familias del campo están muy centradas en la agricultura, en el trabajo que tienen que desempeñar, y poca atención les prestan a los procesos de aprendizaje” (ENT_DOC_02). Se evidenció una brecha entre las dinámicas productivas del territorio y las actividades escolares, en donde la seguridad alimentaria se imponía en gran medida al ámbito escolar. En tanto, generar mecanismos que concilien estas dinámicas del territorio permite tener una armonía entre el territorio y la escuela.

Esta tensión refleja una problemática estructural de los contextos rurales, donde las familias enfrentan el desafío de equilibrar las demandas de supervivencia económica con el acompañamiento educativo de sus hijos. Las jornadas laborales extensas en actividades agrícolas, la estacionalidad de los cultivos y las distancias entre las viviendas y la escuela configuran condiciones que dificultan la participación activa de los padres en el seguimiento académico. Sin embargo, es necesario reconocer que esta aparente desvinculación no implica desinterés, sino que refleja condiciones materiales que limitan las posibilidades de acompañamiento.

A partir de lo señalado, un docente reconoció que “era importante el acompañamiento de los padres de familia, pero ahí hay que hacerles entender a los padres de familia que los niños son capaces de desarrollar sus propias actividades. A veces de pronto los papás limitan a los niños y no les permiten desarrollar sus potencialidades, ya que les hacen todas las tareas” (ENT_DOC_06). Este testimonio evidencia que, aunque el acompañamiento familiar resulta

fundamental, puede convertirse en un factor limitante cuando sustituye la responsabilidad del estudiante en su proceso formativo. En el marco de la autorregulación, la intervención excesiva de los padres puede obstaculizar el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones y la construcción de hábitos de autoformación. A partir de ello, la familia continuó configurándose como un espacio de corresponsabilidad que propició un equilibrio entre el apoyo y la autonomía, lo cual fortaleció los procesos formativos en contextos rurales.

Desde el ámbito familiar, comprender la dinámica de las familias rurales implica reconocer que estas se configuran en territorios de baja densidad poblacional, con una fuerte permanencia generacional que consolida vínculos de parentesco e identidades asociadas al trabajo agrícola y a la relación con la tierra. Sin embargo, estos entornos también experimentan transformaciones derivadas de procesos de modernización social, que integran nuevas actividades económicas y redefinen las formas de organización familiar (Castro, 2012). Estas particularidades influyen directamente en las prácticas educativas y en la manera como se acompaña o se limita el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en los estudiantes. Esta caracterización permite comprender que el acompañamiento familiar en el contexto rural no puede medirse con los mismos parámetros que en contextos urbanos, sino que requiere una mirada situada que reconozca las formas propias de vinculación y apoyo que las familias campesinas ofrecen a sus hijos.

De ahí que el ámbito del apoyo institucional también trascendiera y permeara el contexto familiar. Al respecto, un participante señaló la importancia de “integrar a la familia para que también sean protagonistas en el aprendizaje de sus hijos” (ENT_DOC_01). De este modo, se reconoció la articulación en el acompañamiento al desarrollo académico y pedagógico del espacio educativo formal, en la medida en la que la participación del núcleo familiar favoreció el seguimiento y apoyo académico del estudiante. Esta integración requiere estrategias institucionales que reconozcan las particularidades del contexto rural y generen espacios de diálogo y participaciones accesibles para las familias.

Sin embargo, se identificó otro factor que incidió en este apoyo institucional y que, en gran medida, hizo énfasis en la sobrecarga que se mantiene en el espacio educativo rural. En este sentido, se manifestó por parte de un docente que, al nivel institucional, “el tema de que los profes tengamos multigrado dificulta mucho, porque digamos que el tiempo que yo puedo dedicarle a cada niño para que sea más personalizada la educación, pues es muy

reducido, y porque, pues, manejo diferentes niveles y las edades cronológicas hacen también que los procesos no sean iguales para ambos grados. Entonces, eso también dificulta. (ENT_DOC_02)

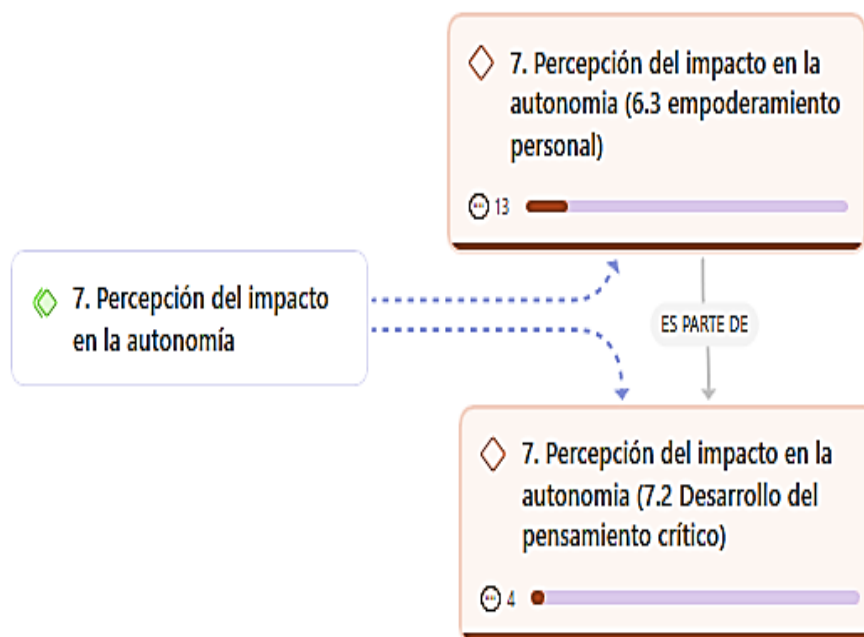
Así, se reconoció que el modelo multigrado, aunque respondió a las particularidades demográficas del entorno rural, exigió al docente asumir múltiples funciones de manera simultánea, lo que incremento las actividades administrativas, pedagógicas, y emocionales. El docente rural debe atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados, niveles de desarrollo cognitivo y ritmos de aprendizaje, lo que exige la capacidad excepcional de planificación, de diferenciación pedagógica y de gestión del aula. Esta realidad contrastada con las condiciones de las escuelas urbanas, donde generalmente cada docente atiende un solo grado y cuenta con mayor apoyo.

2.7 Autonomía como discurso institucional

El presente apartado desarrolla el análisis de las prácticas pedagógicas identificadas en las voces de los actores educativos, las cuales evidencian cómo la autonomía se configuró como un principio transversal que orienta los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este contexto, la autonomía se fortaleció a través de rutinas organizadas, el acompañamiento docente y el trabajo colaborativo, otorgando sentido y relevancia a la formación del pensamiento crítico desde edades tempranas. La autonomía, comprendida como la capacidad del estudiante para dirigir su propio aprendizaje, tomar decisiones informadas y asumir la responsabilidad sobre su proceso formativo, se consolidó como un eje estructurante del Proyecto Educativo Institucional. Esta concepción trasciende el ámbito individual y se proyecta como una apuesta institucional que articula prácticas pedagógicas, discursos formativos y lineamientos curriculares.

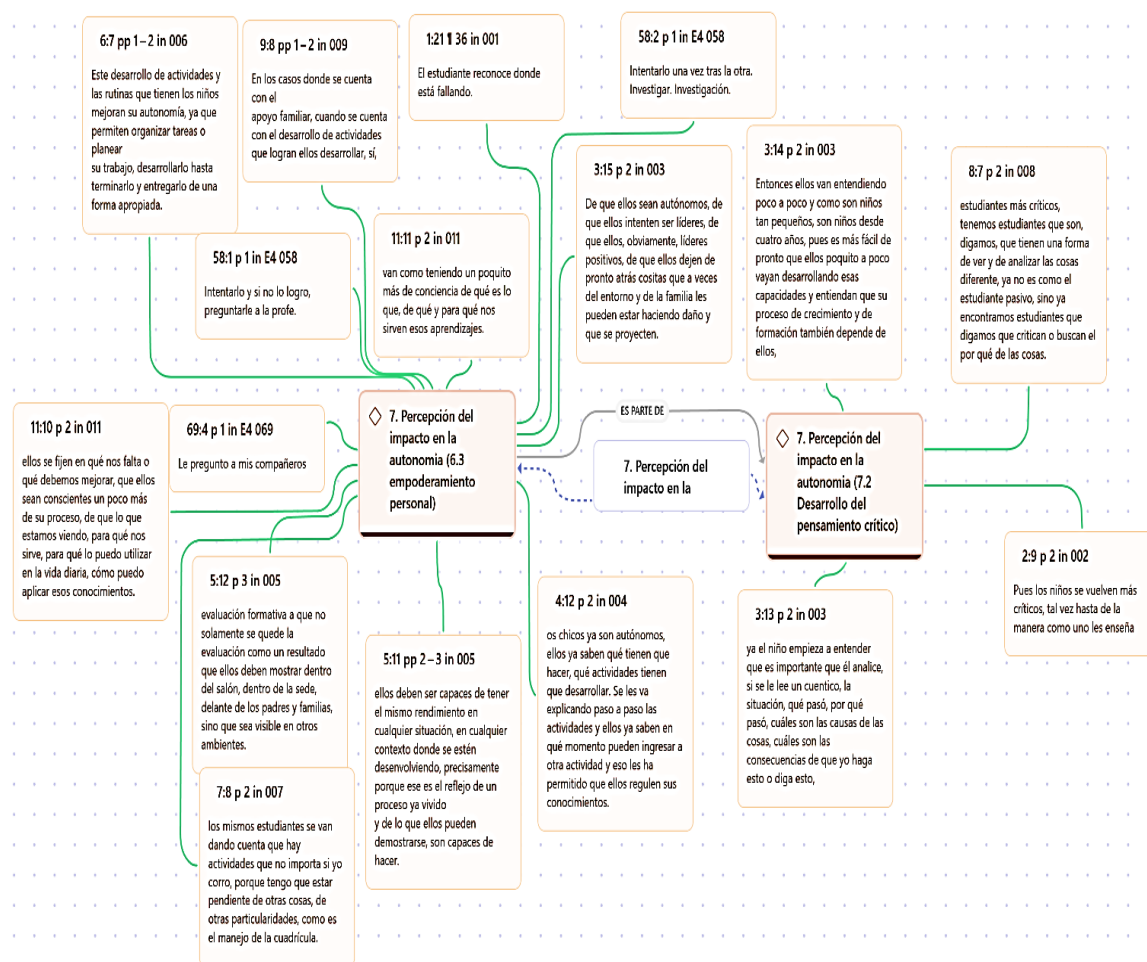
En relación con lo anterior, se presenta el siguiente gráfico analítico:

Figura 25. Categoría y Subcategorías de Autonomía como discurso institucional



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

De este modo, el empoderamiento personal y el desarrollo del pensamiento crítico dan cuenta de las subcategorías abordadas en este proceso de investigación, en cuanto consolidaron las voces de sujetos reflexivos, autónomos y capaces de cuestionar su realidad rural, para tomar decisiones al asumir un rol activo en la construcción de una educación rural, que se encuentra atravesada por dinámicas de desigualdad. Bajo este enfoque, se estructuró la siguiente red semántica:

Figura 26. Red de códigos. Autonomía como discurso institucional

Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

Es así, como el empoderamiento personal se configuró desde el autorreconocimiento, en el cual el estudiante identificó de manera consciente las áreas de mejora académica, tal como se reconoció en la narrativa de un docente “El estudiante reconoce dónde está fallando” (ENT_DOC_01). Esta dinámica de autoevaluación identificó el error que da paso a la toma de decisiones que orientaron al fortalecimiento de capacidades académicas y personales. Por lo tanto, el empoderamiento se vinculó con la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades sobre su aprendizaje, reconociéndose como un sujeto activo en dicho proceso.

El autorreconocimiento implica un proceso metacognitivo mediante el cual el estudiante desarrolla conciencia de sus fortalezas y debilidades, lo que permite establecer

estrategias de mejora y autorregulación. En el contexto rural, este proceso adquiere particular relevancia, pues los estudiantes deben desarrollar habilidades de autogestión que les permita continuar su aprendizaje de manera autónoma, considerando las limitaciones de acceso a recursos educativos adicionales o apoyo especializado que caracterizan estos territorios.

De manera complementaria, la autonomía estudiantil adquirió significado en la medida en que se consolidó como un proceso que trascendió el aula y se proyectó hacia diversos contextos académicos. En este escenario, los estudiantes debieron mantener un rendimiento consciente, que interiorizó el conocimiento como un hecho de proyección de sus habilidades y capacidades, de lo cual es preciso mencionar la afirmación de un docente en cuanto a “Ellos deben ser capaces de tener el mismo rendimiento en cualquier situación, en cualquier contexto donde se estén desarrollando, precisamente porque ese es el reflejo de un proceso ya vivido y de lo que ellos pueden demostrarse, son capaces de hacer” ((ENT_DOC_05).

Esta capacidad de adaptación y transferencia del aprendizaje se consolidó como un indicador del empoderamiento estudiantil y del fortalecimiento de habilidades individuales. Diversos estudios señalan que cuando se promueve la autonomía, la autodirección y la conciencia metacognitiva, los estudiantes desarrollan una gestión más eficiente de su tiempo y de sus recursos, lo que repercute positivamente en su desempeño académico (Rodríguez et al., 2025). Desde esta mirada, la autonomía no solo favorece el rendimiento escolar, sino que también potencia competencias organizativas y reflexivas que permiten al estudiante asumir un papel activo en la planificación y regulación de su propio aprendizaje.

En ese orden de ideas, la organización de tareas evidenció un empoderamiento progresivo del estudiante, en la medida en la que asumió la planificación y ejecución de sus propias actividades. Así como se expresa: “Este desarrollo de actividades y las rutinas que tienen los niños mejoran su autonomía, ya que permiten organizar tareas o planear su trabajo, desarrollarlo hasta terminarlo y entregarlo de una forma apropiada” (ENT_DOC_06). Este proceso adquirió significado en la gestión del tiempo y la responsabilidad por los resultados en su desempeño, lo cual evidenció al actor educativo rural como sujeto activo y crítico en su proceso de aprendizaje.

De allí que el pensamiento crítico se evidencie en cuanto el estudiante logró identificar áreas de mejora, tal como lo expresó en la siguiente perspectiva de un docente

“Ellos se fijan en qué nos falta o qué debemos mejorar, que ellos sean conscientes un poco más de su proceso, de que lo que se está viendo -para qué nos sirve-, -para qué lo puedo utilizar en la vida diaria-, -cómo puedo aplicar esos conocimientos-” (ENT_DOC_011). Esta toma de conciencia posibilitó que el estudiante modificara y se hiciera consciente de su aprendizaje memorístico en la medida en la que se situó desde la reflexión, el análisis y la experimentación con situaciones concretas de su cotidianidad rural. El desarrollo del pensamiento crítico implica la capacidad de cuestionar, analizar y evaluar la información de manera reflexiva, trascendiendo la memorización de contenidos. En el contexto rural, esta habilidad resulta fundamental para que los estudiantes comprendan las dinámicas sociales, económicas y ambientales de su territorio, así como participen activamente en la construcción de alternativas que contribuyen al desarrollo local y al mejoramiento de sus condiciones de vida.

Bajo esta comprensión, el desarrollo del pensamiento crítico se manifestó en edades tempranas, donde un maestro menciona “Ya el niño empieza a entender que es importante que él analice, si se le lee un cuentico, la situación, qué pasó, por qué pasó, cuáles son las causas de las cosas, cuáles son las consecuencias de que yo haga esto o diga esto” (ENT_DOC_03). Este proceso gradual permitió al estudiante comprender que su conocimiento se fortaleció mantiene una participación activa en el proceso educativo, que promovió a su vez una transición de métodos memorísticos a cuestionamiento crítico, reflexivo y argumentativo de su realidad, en cuanto se manifestó que existen “estudiantes más críticos; tenemos estudiantes que son, digamos, que tienen una forma de ver y de analizar las cosas diferente, ya no es como el estudiante pasivo, sino ya encontramos estudiantes que, digamos, critican o buscan el porqué de las cosas” (ENT_DOC_08). La formación de pensamiento crítico desde la primera infancia constituye una apuesta pedagógica que reconoce a los niños y niñas como sujetos capaces de comprender su entorno, formular preguntas y construir explicaciones sobre los fenómenos que se observan. Esta perspectiva contrasta con enfoques tradicionales que conciben la infancia como una etapa de recepción pasiva de información y sitúan a los estudiantes como agentes activos en la construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, se comprendió que las capacidades asociadas a la autonomía y al pensamiento crítico iniciaron, de manera gradual, un proceso de formación activa de los

actores educativos. En este proceso, los estudiantes reflexionaron sobre sus acciones y reconocieron la incidencia de la toma de decisiones, por cuanto un docente expresó: “Entonces ellos van entendiendo poco a poco y como son niños tan pequeños, son niños desde cuatro años, pues es más fácil de pronto que ellos poquito a poquito vaya desarrollando esas capacidades y entiendan que su proceso de crecimiento y de formación también depende de ellos” (ENT_DOC_03). Este desarrollo gradual, iniciado en la infancia, se proyectó en su crecimiento personal y contribuyó a la toma de decisiones en su aprendizaje, coadyuvando al desarrollo de su territorio.

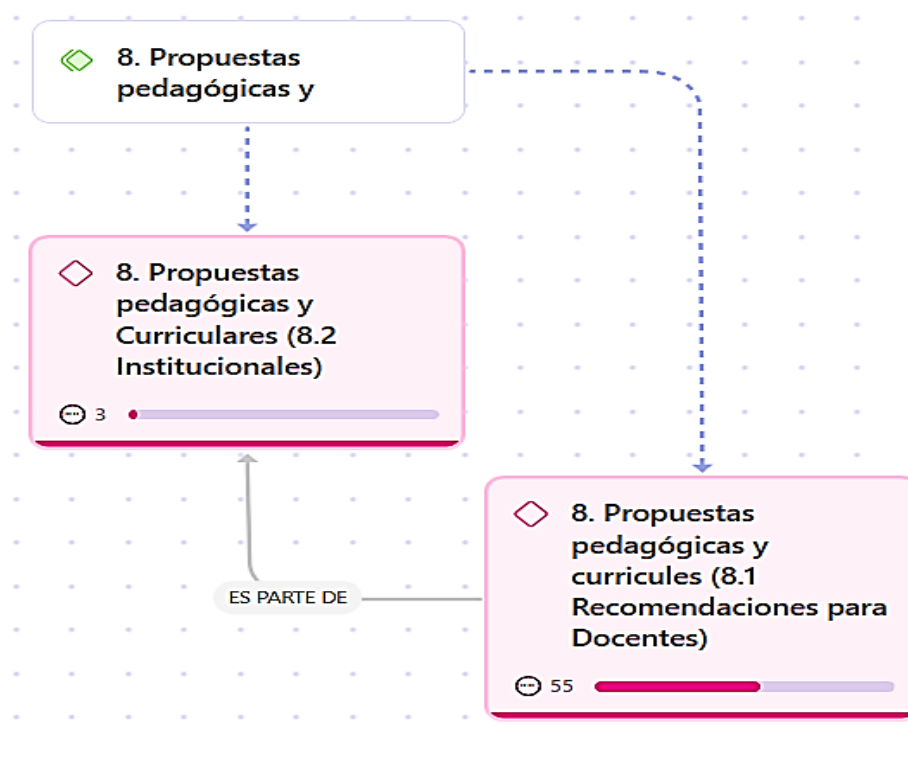
2.8 Reconfiguración pedagógica y curricular

Repensar las prácticas educativas permitió adoptar una perspectiva integral orientada a responder a las diversas demandas formativas de los estudiantes y a los desafíos propios del contexto escolar rural. En este marco, se hizo necesario reconocer la importancia del fortalecimiento de la capacitación docente, el papel de las directivas académicas y la disponibilidad de recursos institucionales, en tanto estos factores facilitan los procesos de acompañamiento, transición y desarrollo académico de los estudiantes.

La reconfiguración pedagógica y curricular no puede comprenderse como un proceso aislado ni como un ajuste meramente técnico, sino como una transformación estructural que involucra dimensiones epistemológicas, metodológicas y políticas de la práctica educativa. Implica revisar no solo los contenidos y estrategias didácticas, sino también las concepciones de aprendizaje, evaluación y autonomía que orientan el proyecto educativo en contextos rurales.

De allí, se planteó la necesidad de avanzar hacia propuestas pedagógicas y curriculares flexibles contextualizadas, que favorecieran la autonomía y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. A partir de ello, se establecieron las siguientes subcategorías:

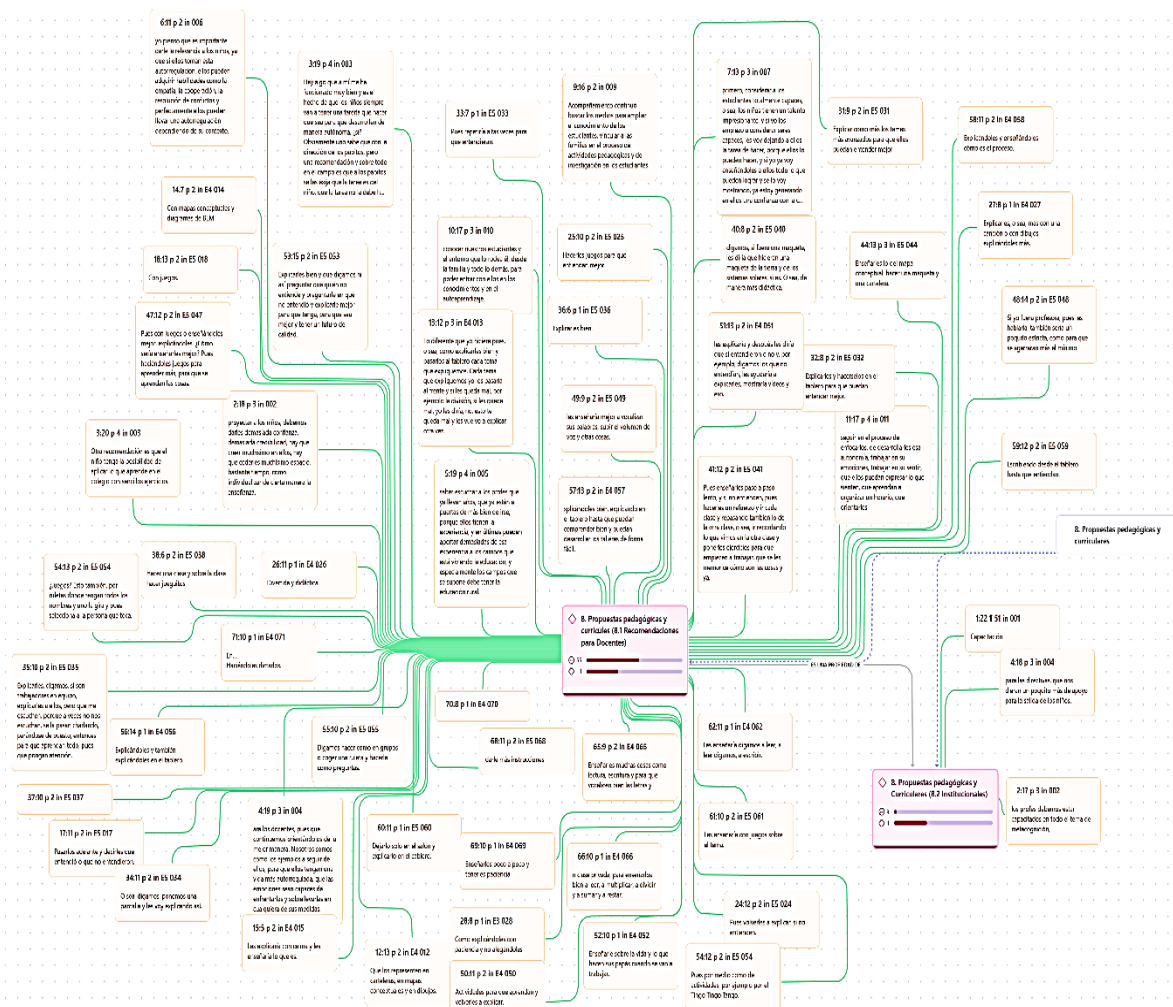
Figura 27. Reconfiguración pedagógica y curricular



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

Es así como se segmentan dos ámbitos: por un lado, el espacio institucional orientado al fortalecimiento en la capacitación docente y a los recursos que reconfiguran el accionar pedagógico y curricular. Por otro, algunas recomendaciones para los docentes, tales como la atención a la diversidad de los estudiantes, mediante dinámicas propias del territorio rural, tal como se evidencia en la siguiente red:

Figura 28. Red de códigos. Reconfiguración pedagógica y curricular



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

Desde el ámbito institucional, se reconoció la importancia de fortalecer principios señalados por los docentes, como la “Capacitación” (ENT_DOC_01). En esta línea, otro maestro afirmó: “Los profes debemos estar capacitados en todo el tema de metacognición” (ENT_DOC_02). Estas narrativas evidencian la conciencia profesional sobre la necesidad de formación continua, especialmente en enfoques que potencien la reflexión pedagógica y el desarrollo de estrategias orientadas a la autorregulación del aprendizaje. Esta perspectiva pone de relieve la responsabilidad institucional de generar espacios formativos que doten a los docentes de herramientas teóricas y metodológicas para transformar sus prácticas. La capacitación, en este sentido, no se limita a la actualización disciplinar, sino que se proyecta

como un componente estratégico para la reconfiguración curricular y el mejoramiento de la calidad educativa en contextos rurales.

Por tanto, con esta postura, Rodríguez et al. (2025) subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias pedagógicas efectivas, destacando la importancia de la planeación didáctica y la personalización de los procesos de estudio como elementos clave para mejorar los resultados académicos. Desde esta perspectiva, la formación continua se consolida como un eje fundamental para la transformación de las prácticas pedagógicas, particularmente en contextos rurales, donde los docentes enfrentan condiciones específicas como la enseñanza multigrado, la articulación con la comunidad y la contextualización curricular.

De esta manera, un maestro mencionó otro campo a tener en cuenta: “Para las directivas, que nos dieran un poquito más de apoyo para la salida de los niños” (ENT_DOC_04). Esta posición resultó fundamental para asegurar una enseñanza efectiva, ya que convirtió el conocimiento en algo que la comunidad educativa rural puede entender. Además, el apoyo de los directivos organizó las acciones pedagógicas y los recursos que favorecieron la realización de transiciones seguras y educativas para los estudiantes. El apoyo directivo trasciende la dimensión administrativa para convertirse en un elemento articulador de las iniciativas pedagógicas. Los directivos rurales deben gestionar no solo aspectos organizativos, sino también mediar entre las demandas institucionales del sistema educativo y las particularidades del contexto local, promoviendo espacios de autonomía pedagógica que permitan a los docentes adaptar el currículo a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Desde el ámbito de las recomendaciones docentes, se subrayó la importancia de escuchar la voz de los maestros, quienes dieron cuenta de algunas propuestas orientadas al aseguramiento de la calidad educativa rural. Es por ello por lo que se mencionó: “Para los docentes, pues que continuemos orientándolos de la mejor manera. Nosotros somos como los ejemplos a seguir de ellos, para que ellos tengan una vida más autorregulada, que las emociones sean capaces de enfrentarlas y sobrellevarlas en cualquiera de sus medidas” (ENT_DOC_04). Esta labor posicionó al docente como mediador clave en la construcción de habilidades socioemocionales que son fundamentales para el desarrollo personal y social. El rol del docente como modelo trasciende la transmisión de contenidos académicos para

convertirse en un referente de comportamiento, valores y actitudes. En el contexto rural, donde las figuras de autoridad y referencia pueden ser limitadas, el maestro asume una responsabilidad particular en la formación integral de los estudiantes, no solo en el ámbito cognitivo, sino también en el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

De igual forma, un maestro señaló: “Otra recomendación es que el niño tenga la posibilidad de aplicar lo que aprende en el colegio con sencillos ejercicios” (ENT_DOC_03). Es así como esta percepción contribuyó al aprendizaje significativo, al dar paso a que cada estudiante reconociera la utilidad de lo aprendido y desarrollara a su vez mayor autonomía en la resolución de problemáticas de su contexto rural. La vinculación

En definitiva, se subrayó la importancia del reconocimiento de las diversas capacidades de los niños y niñas en el proceso educativo, donde un maestro menciona: “Primero, considerar a los estudiantes totalmente capaces, o sea, los niños tienen un talento impresionante, y si yo los empiezo a considerar seres capaces, les voy dejando a ellos la tarea de hacer, porque ellos lo pueden hacer, y si yo ya voy enseñándoles a ellos todo lo que pueden lograr y se lo voy mostrando, ya estoy generando en ellos una confianza con la cual fortalecen su autonomía” (ENT_DOC_07). Al considerar las capacidades y habilidades de los niños, se fomentó la autoconfianza y fortaleció la autonomía, en la medida en que los estudiantes se reconocieran como protagonistas de su proceso. Esta perspectiva contrasta con enfoques históricamente han caracterizado la educación rural, que tienden a enfatizar las carencias y limitaciones en lugar de reconocer las potencialidades y saberes propios de los estudiantes rurales.

De esa manera, Trujillo y Espino (2020) advierten que la autorregulación del aprendizaje no solo depende de estrategias cognitivas, sino también de la capacidad de docentes y estudiantes para gestionar emociones y niveles de estrés, particularmente en escenarios mediados por tecnologías. Esta perspectiva resulta pertinente en el contexto actual, donde las transformaciones educativas exigen competencias adaptativas y socioemocionales que inciden directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reconfiguración pedagógica y curricular en contextos rurales implica, en síntesis, un proceso complejo que articula la formación docente, el apoyo institucional, la vinculación con la comunidad y el reconocimiento de las particularidades del territorio. Solo mediante un enfoque integral que considere estas múltiples dimensiones será posible avanzar

hacia una educación rural de calidad que responda a las necesidades y aspiraciones de las comunidades.

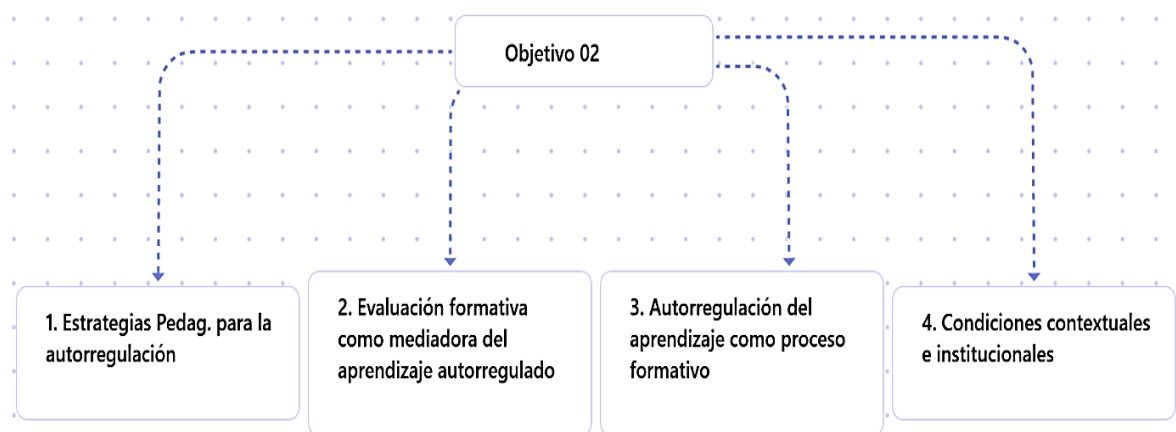
Capítulo 3

Aula, evaluación y autorregulación: experiencias docentes

El presente capítulo desarrolla el segundo objetivo específico, orientado a describir las estrategias que emplean los docentes en el aula para promover la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa. Este proceso permitió recuperar, sistematizar y analizar las experiencias y percepciones docentes en torno a sus prácticas pedagógicas, así como comprender la manera en que estas se articulan con la autorregulación como proceso formativo intencionado, gradual y contextualizado.

A partir del análisis cualitativo realizado mediante el software ATLAS.ti 25, la información se organizó en cuatro categorías que reflejan cómo los docentes integran la enseñanza y la evaluación en el marco de la autorregulación del aprendizaje. La Figura 29 presenta las categorías identificadas y las relaciones establecidas entre ellas, evidenciando que la autorregulación se configura a través de un diálogo pedagógico permanente en torno a la evaluación formativa. Esta última se comprende como un espacio de reflexión, toma de decisiones y acompañamiento continuo en el contexto rural.

Figura 29. Subcategorías emergentes del objetivo específico dos.



Nota: Elaboración propia a partir del análisis en ATLAS.ti 25.

La Figura 29 presenta un esquema organizado del objetivo específico dos, estructurado a partir de cuatro categorías principales y sus respectivas subcategorías, las cuales se articulan de manera simultánea en la construcción analítica del presente capítulo.

Estas categorías sitúan la evaluación como eje central desde la mediación del aprendizaje, integrando dimensiones como la retroalimentación, la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación. De manera transversal, el contexto se reconoce como un elemento articulador que incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito rural.

Además, se consideró pertinente analizar la frecuencia de citas asociadas a cada categoría y subcategoría, con el fin de identificar patrones de recurrencia y relevancia dentro del análisis cualitativo. Este ejercicio permitió visibilizar las tendencias discursivas emergentes, tal como se representa en la misma Figura 30.

Figura 30. Diagrama de barras de códigos y citas del objetivo específico dos.



Nota: Tomado del análisis de información en ATLAS.ti 25.

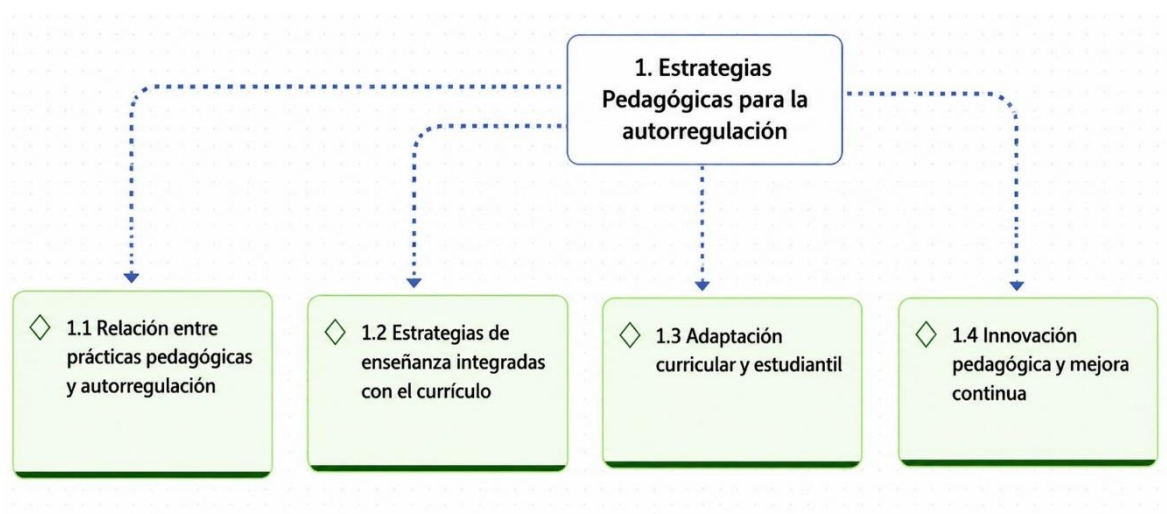
La figura anterior evidencia la centralidad y recurrencia de las subcategorías identificadas, lo que permite profundizar en la interpretación de las experiencias docentes vinculadas al desarrollo del objetivo específico II. Esta visualización analítica no solo organiza la información, sino que también articula las narrativas con las prácticas pedagógicas efectivas en el contexto rural, contribuyendo a una comprensión situada de la evaluación y la autorregulación del aprendizaje.

3.1 Autorregulación del aprendizaje como estrategia pedagógica

El análisis de la información cualitativa permitió comprender cómo las estrategias orientadas a la autorregulación del aprendizaje se consolidaron como un componente central de la práctica docente en el contexto rural, especialmente cuando se articularon con la evaluación formativa. Desde una perspectiva interpretativa, esta categoría no se limitó a describir acciones pedagógicas aisladas, sino que evidenció una concepción formativa subyacente en la que la enseñanza se orienta a formar estudiantes capaces de asumir un rol activo, consciente y reflexivo frente a su propio aprendizaje, incluso en condiciones atravesadas por limitaciones sociales, familiares e institucionales.

La Figura 31 presenta la relación entre la categoría principal y las cuatro subcategorías que la estructuran, permitiendo visualizar cómo estas dimensiones se interconectan en la configuración de prácticas pedagógicas autorreguladoras en el aula rural.

Figura 31. Subcategorías de estrategias pedagógicas para la autorregulación.



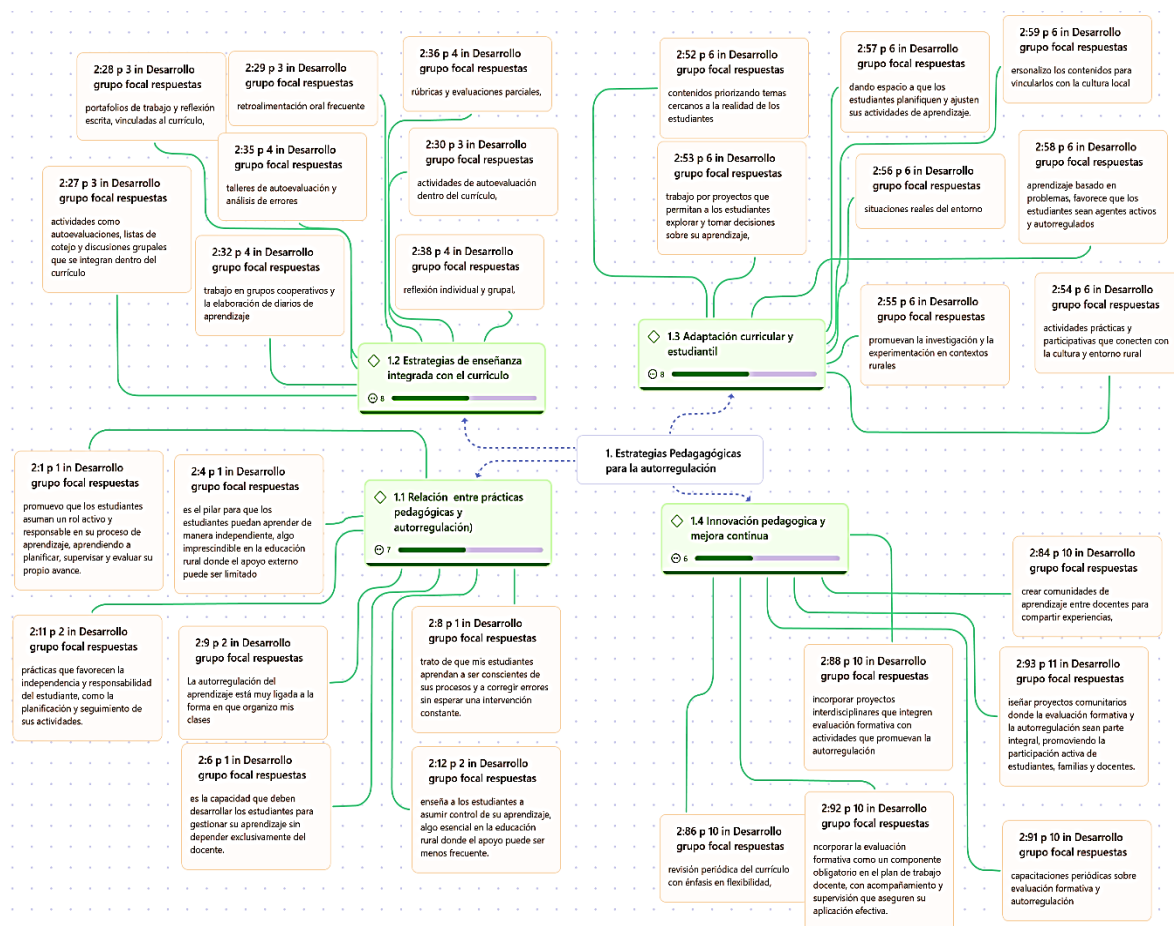
Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

A este respecto, las estrategias pedagógicas identificadas trascendieron la mera transmisión de contenidos disciplinares y se orientaron hacia el desarrollo de capacidades metacognitivas, motivacionales y autorreflexivas. Este hallazgo evidencia que los maestros

rurales no se limitaron al cumplimiento formal del currículo, sino que diseñaron propuestas de enseñanza contextualizadas, orientadas a que los estudiantes planificaran, monitorearan y evaluaran su propio proceso de aprendizaje. Los discursos docentes permiten comprender el aprendizaje como un proceso activo, progresivo y reflexivo, en el cual el estudiante asume un rol protagónico, mientras el docente se posiciona como mediador pedagógico antes que como transmisor de saberes. Esta resignificación del rol docente se articula directamente con la promoción de prácticas autorreguladoras en el aula.

Estas narrativas se integraron en la red analítica presentada en la Figura 32, donde se sintetiza la comprensión articulada de los hallazgos. En ella se identifican cuatro ejes principales que estructuran el discurso analítico y que, al interrelacionarse, configuran una visión integral de la autorregulación como estrategia pedagógica en el contexto rural.

Figura 32. Red semántica categoría uno



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

En este marco analítico, emergió la subcategoría relacionada con la articulación entre las prácticas pedagógicas y la autorregulación del aprendizaje. Los discursos docentes evidenciaron que su quehacer cotidiano se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo progresivo de habilidades autorregulatorias en los estudiantes. Esta relación se materializa en la planificación consciente de las actividades de aula, en la explicitación sistemática de los propósitos de aprendizaje y en la creación de espacios de reflexión permanente sobre el desempeño académico. Dichas prácticas revelan una intencionalidad pedagógica orientada a que el estudiante comprenda el sentido de lo que aprende y asuma un papel activo en la regulación de su proceso formativo.

En concordancia con lo anterior, una maestra señaló que “desde las actividades diarias se buscó que los estudiantes comprendieran qué iban a aprender, cómo lo iban a hacer y cómo podían evaluar si lo lograron” (ENT_DOC_1).

Esta narrativa permitió comprender que la autorregulación no fue concebida como una habilidad innata ni como una responsabilidad exclusiva del estudiante, sino como un proceso pedagógicamente mediado. En esta perspectiva, su desarrollo dependió de la intencionalidad didáctica del docente, quien diseñó situaciones de aprendizaje orientadas a explicitar los procesos de pensamiento, los criterios de logro y las metas formativas.

El hallazgo sugiere que la autorregulación se promovió desde una lógica formativa y deliberada, en la que el estudiante es guiado progresivamente hacia la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje. Esta comprensión dialoga con lo planteado por Zimmerman (2002), quien sostiene que la autorregulación implica la activación intencional y cíclica de procesos metacognitivos, motivacionales y conductuales orientados al logro de metas académicas.

En tal sentido, “en el contexto rural era necesario que los estudiantes aprendieran a organizarse y a trabajar solos, porque muchas veces no contaban con apoyo en casa” (ENT_DOC_2). Esta afirmación, ratifico que la autorregulación se configuró como una respuesta pedagógica frente a las condiciones sociales y familiares del territorio. En este sentido, no solo se constituyó como una estrategia didáctica, sino como una necesidad formativa que permitió a los estudiantes compensar la ausencia de acompañamiento externo y fortalecer su capacidad de gestión autónoma del aprendizaje.

Este hallazgo resultó relevante, porque evidenció una comprensión contextualizada del rol de la escuela rural. Los docentes no ignoraron las limitaciones del entorno; por el contrario, las incorporaron como un elemento clave en el diseño de sus prácticas pedagógicas. Desde este punto de vista, la autorregulación se vio como una herramienta educativa que mejoró la equidad en la educación, al proporcionar a los estudiantes habilidades internas para afrontar demandas escolares en situaciones difíciles.

De manera complementaria, es preciso indicar lo manifestado por una maestra en cuanto a “que los estudiantes aprendieron a revisar sus errores y a corregirlos antes de entregar un trabajo, sin esperar siempre que el docente les dijera qué estaba mal” (ENT_DOC_6). Lo anterior, evidenció un avance significativo en el desarrollo de procesos metacognitivos, lo cual está en coherencia con lo citado por Flavell (1979), quien definió la metacognición como el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos, aspecto fundamental para que los estudiantes monitoreen su aprendizaje, especialmente si se analiza desde el contexto rural, donde la disponibilidad del docente dependía del número de estudiantes, sus características, su diversidad y sus particularidades.

Este aporte permitió comprender que la autorregulación se manifestó como un proceso gradual, construido a lo largo del tiempo mediante prácticas pedagógicas consistentes. La capacidad de identificar errores, analizarlos y llevar a cabo ajustes evidenció que los estudiantes comenzaron a asumir mayores niveles de responsabilidad sobre su aprendizaje, lo cual constituyó uno de los propósitos centrales de la evaluación formativa.

De manera similar, los docentes reconocieron que estas prácticas implicaron una redefinición sustantiva de su rol profesional. En ese sentido se situó la concepción de que “el maestro dejó de ser quien controla todo y pasó a ser quien orienta y acompaña” (ENT_DOC_7). Esta transición reflejó un desplazamiento del control externo hacia el control interno del estudiante, lo cual se relacionó con el concepto de control volitivo propuesto por Pintrich (2000). Mediante el cual los estudiantes implementaron estrategias orientadas a mantener la concentración y el esfuerzo hacia las metas establecidas. Desde esta visión, la autonomía se configuró como el resultado de una práctica pedagógica intencionada que, al reconocer las oportunidades y limitantes del contexto, permitió que los estudiantes asumieran un rol activo, autónomo y responsable en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, el análisis permitió profundizar en las estrategias de enseñanza integradas a la evaluación formativa, evidenciando que la evaluación se concebida como un proceso continuo, orientado a regular el aprendizaje y no únicamente a calificar resultados. Lo cual se puede interpretar desde la lógica que los docentes utilizaron la evaluación como un dispositivo pedagógico que permitió orientar al estudiante, proporcionar información relevante y favorecer la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje.

Los docentes describieron una diversidad de estrategias evaluativas, entre las que se destacaron la autoevaluación, el uso de rúbricas, los portafolios, la retroalimentación oral, el trabajo colaborativo y la reflexión individual y grupal. En la cual se considera que “la retroalimentación constante ayudó a que los estudiantes entendieran qué estaban haciendo bien y qué podían mejorar” (ENT_DOC_3). Desde esta narrativa se evidenció que la retroalimentación se configuró como una herramienta clave para fortalecer la conciencia metacognitiva y orientar el aprendizaje autorregulado.

Desde esa postura es preciso citar a Black y Wiliam (1998), quienes señalaron que la evaluación formativa proporciona información para ajustar la enseñanza y promover aprendizaje significativo. Sin embargo, también se evidenció que existieron tensiones entre el conocimiento conceptual de la evaluación formativa y su aplicación en el aula. Esta brecha sugirió la necesidad de fortalecer la formación del docente en temas relacionados con la evaluación formativa, especialmente en lo relacionado con la planificación, la coherencia y la continuidad, junto con las estrategias que se pueden emplear en el proceso de evaluación. Desde esta perspectiva se comprendió que las rúbricas funcionaron como herramientas de anticipación cognitiva, “permitiendo a los estudiantes comprender los criterios de calidad y regular su desempeño durante el proceso. ayudaron a que los estudiantes supieran qué se esperaba de ellos antes de iniciar una actividad” (ENT_DOC_5). Tal como lo planteó Andrade (2000), estas herramientas favorecieron la autoevaluación y la autorreflexión, aspectos esenciales para la autorregulación del aprendizaje.

A su vez, los docentes (ENT_DOC_7) y (ENT_DOC_8) destacaron la importancia de la reflexión individual y grupal como parte del proceso evaluativo. Estas prácticas evidenciaron que la autorregulación no se desarrolló únicamente a nivel individual, sino también en interacción con otros. Esta dimensión social del aprendizaje se relacionó con el modelo de regulación social propuesto por Hadwin y Miller (2011), en el cual el diálogo

pedagógico y la reflexión colectiva fortalecieron la conciencia sobre el aprendizaje propio y el de los demás.

De igual forma, el análisis permitió profundizar en la adaptación curricular y el protagonismo estudiantil, evidenciando que los docentes llevaron a cabo ajustes curriculares orientados a contextualizar los contenidos y a promover la participación activa de los estudiantes. Por lo cual, es preciso “trabajar con ejemplos del entorno rural, lo cual facilitó que los estudiantes comprendieran mejor los temas y se interesaran más” (ENT_DOC_1). Desde la interpretación investigativa, esta práctica evidenció que la contextualización curricular operó como una estrategia pedagógica que fortaleció la motivación, la comprensión y la autorregulación.

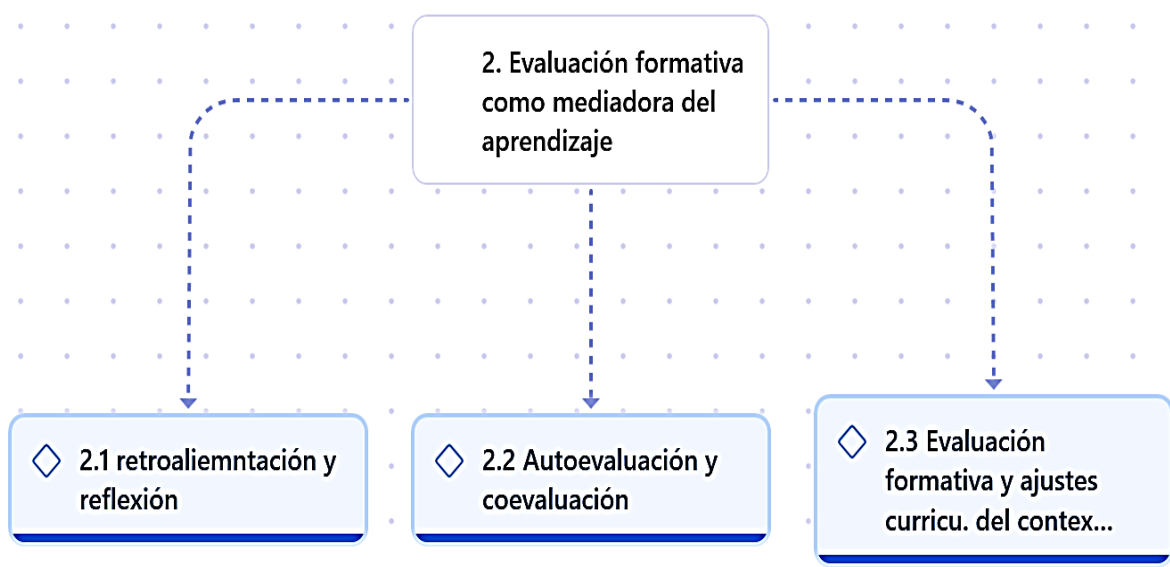
Desde la perspectiva, se pudo articular esta práctica con los principios constructivistas del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1968), quien sostuvo que el aprendizaje resultó más efectivo cuando los nuevos conocimientos se conectaron con las estructuras cognitivas previas del estudiante y con su experiencia vital. En el territorio rural, la vinculación con saberes locales no solo facilitó la comprensión conceptual, sino que, también validó las identidades culturales de los estudiantes, aspecto que Freire (1970) identificó como fundamental para una educación liberadora y emancipatoria. De esta manera, se evidenció en la primera narrativa que la práctica docente se enmarcó en la participación del estudiante y la articulación entre la cultura y el territorio rural, lo cual permitió generar espacios para que los estudiantes planificaran y ajustaran su aprendizaje. Finalmente, a partir de ese diálogo se evidenció propuestas orientadas a la innovación pedagógica y a la mejora continua, las cuales reflejaron una actitud reflexiva frente a la práctica.

Lo cual llevó a que los docentes propusieran la creación de comunidades de aprendizaje, con conocimientos de flexibilización curricular y evaluación formativa. Lo mismo asumir un rol como agentes de cambio, conscientes de que la educación requiere de transformaciones colectivas que se mantengan con el paso del tiempo. De la misma manera, estas propuestas plantearon interrogantes que constituyeron desafíos para la escuela rural, tales: ¿Cómo construir relaciones de colaboración entre la escuela y la comunidad? ¿cómo involucrar a las familias que tengan niveles bajos de escolarización?, considerando estos interrogantes como coadyuvantes para fortalecer y evidenciar la complejidad del territorio rural.

3.2. Evaluación formativa: desde el aprendizaje autorregulado

La evaluación formativa constituyó un eje articulador fundamental en el discurso de los participantes del grupo focal, quienes la reconocieron como una herramienta mediadora esencial para el desarrollo de procesos de autorregulación en sus estudiantes. El análisis de los registros narrativos permitió identificar la categoría principal denominada evaluación formativa como mediadora del aprendizaje y tres subcategorías, tal como se muestra la figura 33, que se articularon para la construcción de un escrito a partir de la reflexión e interpretación del discurso.

Figura 33. Subcategorías de estrategias pedagógicas para la autorregulación.



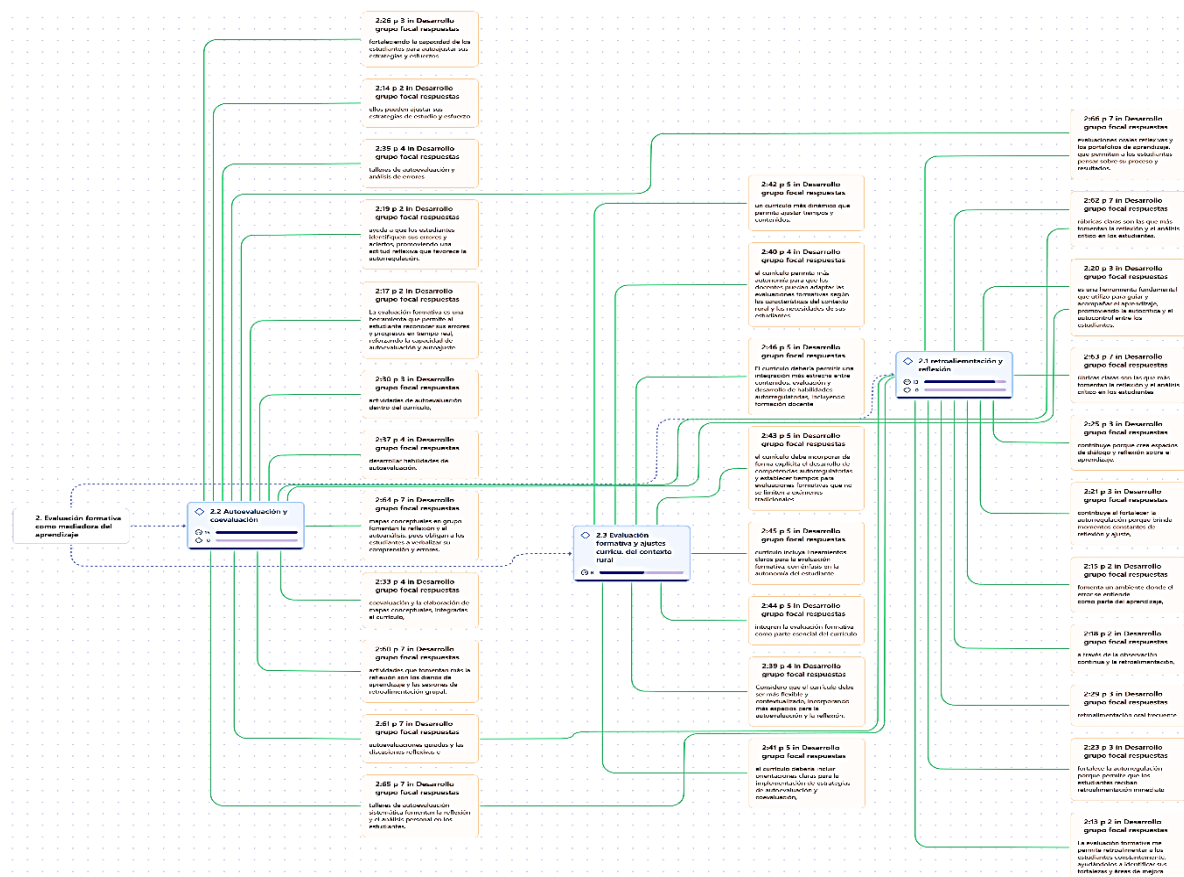
Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

El análisis de la información, apoyado en las expresiones discursivas, evidenció que la evaluación formativa se configuró como un espacio pedagógico que favoreció la toma de conciencia del estudiante sobre su propio proceso, permitió el ajuste de estrategias y posibilitó la construcción progresiva de la autonomía, especialmente en un contexto rural caracterizado por limitaciones estructurales y educativas.

De acuerdo con lo anterior, resultó pertinente destacar que la construcción de esta categoría se realizó a través de los discursos de las y los docentes, las cuales permitieron

identificar cómo actuó la evaluación formativa desde la perspectiva mediadora del aprendizaje, como muestra en la figura 34, donde se recuperó una serie de narrativas que contribuyen a estructurar el discurso investigativo.

Figura 34. Red semántica: narrativas de los docentes, categoría dos.



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti25.

La retroalimentación formativa y reflexiva emergió como un componente principal de la evaluación formativa. En las narrativas se evidenció un proceso dialógico que permitió establecer un canal entre el desempeño de los estudiantes y las metas de aprendizaje esperadas. De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación se manifestó como información proporcionada por un agente que contribuyó a modificar el pensamiento o el comportamiento del estudiante. A partir de ello, se evidenció una comprensión de la evaluación formativa en la que la retroalimentación dejó de concebirse como un acto aislado

para transformarse en un proceso pedagógico orientado al aprendizaje y no exclusivamente al resultado.

Por ende, la (ENT_DOC_1) expresó que “la evaluación formativa permite retroalimentar a los estudiantes constantemente, ayudándolos a identificar sus fortalezas y áreas de mejora”. Esta afirmación evidenció la intención pedagógica de utilizar la retroalimentación como herramienta de reconocimiento y desarrollo y no únicamente como señalamiento de errores. Desde la teoría sociocognitiva de Bandura (1986), esta práctica fortaleció las creencias de autoeficacia de los estudiantes al proporcionar información específica sobre su propio desempeño, lo cual resultó crucial para el desarrollo de la autorregulación. Desde el enfoque de la investigación, se reconoció que identificar las fortalezas contribuyó al aumento de la motivación interna de los estudiantes, especialmente en las áreas rurales, donde existieron pocas experiencias de éxito académico. En este escenario, la retroalimentación se configuró como un factor protector frente a la deserción y el desinterés escolar.

Otro hallazgo significativo, correspondió a la resignificación del error como una oportunidad de aprendizaje mediante la retroalimentación formativa. Al respecto, el (ENT_DOC_2) señaló que la evaluación formativa “fomenta un ambiente donde el error se entiende como parte del aprendizaje”. Esta conceptualización resultó fundamental para el desarrollo de la autorregulación, ya que, según Zimmerman (2002), los estudiantes autorregulados no percibieron los errores como fracasos, sino como información valiosa para ajustar sus estrategias. En el contexto rural, donde los estudiantes enfrentaron múltiples desafíos, esta resignificación del error permitió disminuir el temor a participar y promovió un aprendizaje más inclusivo y reflexivo.

En forma semejante, las (ENT_DOC 3 y 4) mencionaron la “retroalimentación oral frecuente” como una estrategia pedagógica relevante, la cual tuvo un impacto significativo en el contexto rural. Las limitaciones en recursos escritos y tecnológicos convirtieron de la comunicación verbal un canal más accesible y culturalmente apropiado. Desde la perspectiva de la teoría cognitivo-constructivista, la retroalimentación oral ofreció flexibilidad para adaptar el mensaje a las respuestas y necesidades inmediatas del estudiante. En consecuencia, se consideró que esta modalidad de retroalimentación no solo respondió a una necesidad

propia del contexto, sino que fomentó un aprendizaje dialógico entre el maestro y el estudiante.

En coherencia con lo anterior, los (ENT_DOC_5 y 6) identificaron que la retroalimentación promovió procesos metacognitivos esenciales para la autorregulación. En primer lugar, expresó que la evaluación formativa fue “una herramienta fundamental que utilizó para guiar y acompañar el aprendizaje, promoviendo la autocrítica y el autocontrol entre los estudiantes”. De acuerdo con Pintrich (2000), el autocontrol se relacionó con la fase de control volitivo. En segundo lugar, señaló que la evaluación formativa “contribuye al fortalecer la autorregulación porque brindó momentos constantes de reflexión y ajuste”. Esta información evidenció que la retroalimentación trascendió del nivel cognitivo a la dimensión metacognitiva, lo que permitió que los estudiantes monitorearan, evaluaran y regularan su propio proceso de aprendizaje.

En suma, a partir de las voces de las (ENT_DOC_7 y 8), se interpretó que ellos concibieron la retroalimentación no solo como un proceso de transmisión de información, sino como un espacio de diálogo pedagógico. De este modo, el primer lugar se indicó que “fortalece la autorregulación porque permite que los estudiantes reciban retroalimentación inmediata”, lo cual favoreció la creación de espacios en los que los estudiantes involucraran dicha información para mejorar los procesos educativos. Por su parte, el segundo señaló que la “evaluación formativa contribuye porque crea espacios de diálogo y reflexión sobre el aprendizaje”. Estos espacios propiciaron momentos de reflexión y toma de conciencia, en los cuales los estudiantes examinaron de manera crítica sus procesos y asumieron acciones de mejora. Lo cual, evidenció que la retroalimentación ayudó a que los estudiantes asumieran mayor responsabilidad en las prácticas de reflexión que apoyaron la toma de decisiones.

Como resultado, la retroalimentación formativa se caracterizó por su proyección estratégica, lo cual le dio relevancia a la observación continua y al diálogo pedagógico como estrategias que favorecieron la reflexión, la comprensión y el fortalecimiento de la dimensión metacognitiva del aprendizaje. Específicamente en el contexto rural, la retroalimentación se desarrolló como un eje articulador entre la evaluación, la reflexión y la autorregulación.

De manera similar, la autoevaluación y la coevaluación se identificaron como prácticas recurrentes que fortalecieron el aprendizaje autorregulado. Desde la cual los docentes señalaron que estas estrategias permitieron que los estudiantes asumieran un rol

activo en la evaluación de su desempeño, lo que favoreció el desarrollo de la autocrítica, el autocontrol y la responsabilidad frente al aprendizaje. Lo cual concluyó, que estas prácticas no solo sirven para evaluar, sino en herramientas pedagógicas que contribuyeron al desarrollo gradual de la autonomía del estudiante, lo cual configuró al sujeto como un actor consciente, reflexivo de su propio proceso de aprendizaje.

En este contexto, los docentes articularon en su práctica pedagógica diferentes estrategias para integrar la autoevaluación en el currículo. La (ENT_DOC_1) mencionó el uso de “actividades como autoevaluaciones, listas de cotejo y discusiones grupales que se integran dentro del currículo”. Las listas de cotejo funcionaron como instrumentos claros que permitieron a los estudiantes comparar su trabajo con los criterios establecidos. Según Sadler (1989), para que los estudiantes pudieran autoevaluarse de manera efectiva, necesitaron comprender los criterios que consideraron; de esta manera, se promovió la reflexión personal, la revisión del proceso y la introducción de mejoras cuando fue necesario, con el fin de lograr una autoevaluación de manera significativa. Desde una perspectiva interpretativa, la explicitación de criterios favoreció la construcción del juicio evaluativo, condición indispensable para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Bajo esta lógica, se evidenció que la autoevaluación también se aplicó mediante instrumentos de reflexión escrita. De acuerdo con lo indicado por la (ENT_DOC_2), indicó que se utilizaron “portafolios de trabajo y reflexión escrita, vinculados al currículo”. Estos portafolios permitieron documentar el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo y establecer metas futuras, lo que favoreció la toma de conciencia sobre los avances, las dificultades y las proyecciones personales, fortaleciendo la dimensión metacognitiva del aprendizaje.

De igual manera, la (ENT_DOC_3) afirmó que “la evaluación formativa es una herramienta que permite al estudiante reconocer sus errores y progresos en tiempo real, reforzando la capacidad de autoevaluación y autoajustes”. Esta capacidad de reconocimiento resultó fundamental para el desarrollo de la autorregulación, considerando que, de acuerdo con el modelo cíclico de Zimmerman (2000), el monitoreo durante la ejecución de tareas permitió realizar ajustes oportunos. La autoevaluación funcionó, así como un mecanismo de autoobservación en la primera fase del proceso autorregulatorio. Desde la interpretación

investigativa, este monitoreo constante también impactó en la motivación académica, al fortalecer la percepción de autoeficacia del estudiante frente a sus logros y desafíos.

En concordancia con lo anterior, el análisis reveló que la autoevaluación promovió el desarrollo de una actitud reflexiva en los estudiantes; es así como la (ENT_DOC_4) expresó que la evaluación formativa “ayudó a que los estudiantes identificaran sus errores y aciertos”. Esta actitud reflexiva permitió reconocer fortalezas y debilidades, lo que generó una disposición hacia la mejora continua. Desde la perspectiva de Dewey (1933), el pensamiento reflexivo constituyó la forma más elaborada de pensamiento, caracterizado por la persistencia y la deliberación consciente. En este contexto, se entendió que la autoevaluación ayudó a fomentar el pensamiento reflexivo, al incentivar procesos ordenados de análisis, evaluación y decisiones sobre el propio aprendizaje.

Por otra parte, la coevaluación emergió como una estrategia complementaria que incorporó dimensiones sociales al proceso evaluativo. De acuerdo con la (ENT_DOC_5), se implementaron estrategias de “coevaluación y elaboración de mapas conceptuales, integradas al currículo”. La coevaluación permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades para proporcionar y recibir retroalimentación entre pares, fortaleció tanto las capacidades evaluativas como las habilidades comunicativas y sociales. Según Topping (1998), la evaluación entre pares proporcionó beneficios cognitivos, ya que exigió que los estudiantes articulen criterios de calidad y los apliquen al trabajo de otros, proceso que posteriormente internalizan para su propia autoevaluación. De este modo, se promovió un aprendizaje dialógico, en el que la interacción entre pares facilitó la construcción de conocimiento y el pensamiento crítico.

En la misma línea, la (ENT_DOC_6) señaló que “las actividades de coevaluación y la creación de mapas conceptuales en grupo fomentan la reflexión y el autoanálisis, pues obligan a los estudiantes a verbalizar su comprensión y errores”. Este proceso resultó fundamental para el desarrollo metacognitivo, dado que, al explicar sus razonamientos, los estudiantes tomaron conciencia de sus propios procesos mentales. De acuerdo con Vygotsky (1978), el lenguaje funcionó como una herramienta psicológica que medió el desarrollo de las funciones mentales superiores. Desde esta perspectiva, la coevaluación se interpretó como andamiaje, donde la interacción social potenció el desarrollo cognitivo individual.

Finalmente, la (ENT_DOC_7) mencionó que “las evaluaciones orales reflexivas y los portafolios de aprendizaje” permitieron que los estudiantes reflexionaran sobre su proceso y sus resultados. De esa manera, las evaluaciones orales ofrecieron oportunidades para el diálogo evaluativo, en las cuales los docentes guiaron la reflexión mediante preguntas metacognitivas, lo que ayudó a profundizar el análisis de sus procesos de aprendizaje. Según Panadero y Tapia (2013), esta mediación resultó crucial en las etapas iniciales del desarrollo de capacidades evaluativas.

En conclusión, la articulación entre la autoevaluación, la coevaluación y la mediación, configuró un sistema evaluativo formativo que no solo valoró el aprendizaje, sino que enseñó a los estudiantes a aprender y a evaluarse de manera autónoma y reflexiva.

En contraste con lo anterior, la evaluación formativa y ajustes curriculares en el contexto rural, mostró que se necesitan cambios importantes en el currículo para que la evaluación formativa funcione bien como ayuda para el aprendizaje autorregulado en el contexto rural particular de Tunja. Los maestros identificaron tensiones entre las prescripciones curriculares estandarizadas y las realidades particulares de los estudiantes, propusieron ajustes que permitirán mayor flexibilidad, contextualización y énfasis en el desarrollo de competencias autorregulatorias. Estas tensiones no fueron problemas en sí mismas, sino que muestran una diferencia entre el currículo creado con una visión uniforme y un contexto educativo que es diverso en términos de territorio, cultura y sociedad.

De este modo, el análisis reveló que los docentes concibieron la evaluación formativa no como complemento, sino como eje central del currículo. Bajo esta perspectiva, la (ENT_DOC_1) expresó que la “evaluación formativa no debía ser solo un complemento, sino un eje central del proceso de aprendizaje en zonas rurales”. Este planteamiento evidenció una transformación curricular en la que la evaluación dejó de asumirse como un mecanismo de control para configurarse como un proceso continuo, integrado al desarrollo de competencias. Esta comprensión resulta coherente con los aportes de Black y Wiliam (1998), quienes sostienen que la evaluación formativa adquiere mayor efectividad cuando se incorpora plenamente a la enseñanza cotidiana.

Desde esta perspectiva, se produjo un desplazamiento en la concepción de la enseñanza rural: evaluar dejó de representar el cierre del proceso formativo para consolidarse

como un medio permanente de regulación cognitiva y emocional, orientado al acompañamiento y a la mejora progresiva del aprendizaje.

En la misma línea, los docentes demandaron mayor autonomía profesional para adaptar las evaluaciones formativas de acuerdo con las características contextuales. Así, en la (ENT_DOC_2) manifestó que “era necesario que el currículo permitiera más autonomía para que los maestros pudieran adaptar las evaluaciones formativas según las características del contexto rural y las necesidades de sus estudiantes”. Esta demanda de autonomía reflejó el reconocimiento, como profesionales reflexivos, poseían un conocimiento situado sobre sus estudiantes y contextos, el cual debía orientar las decisiones curriculares y evaluativas. Según Hargreaves y Fullan (2012), la profesión docente estableció espacios de autonomía que permitieron a los maestros ejercer juicios profesionales. Esta autonomía no significó que las políticas educativas se desintegraran, sino que fue una condición necesaria para que el currículo tuviera sentido en los distintos territorios rurales. Esto ayuda a que haya una mejor conexión entre la enseñanza, la evaluación y las realidades locales.

En alineación con lo anterior, la (ENT_DOC_3) afirmó que “el currículo debía incluir orientaciones claras para la implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación”. Este análisis demostró la necesidad de integrar lineamientos curriculares que facilitaran la aplicación de dichas estrategias. Los docentes señalaron también la importancia de contar con apoyo institucional. Por lo tanto, se propuso la definición de componentes pedagógicos desde microcurrículo que funcionaran como herramientas de mediación y permitieran la apropiación de prácticas pedagógicas innovadoras. De lo anterior, se dedujo que la ausencia de orientaciones claras limitó la implementación de la autoevaluación y la coevaluación, reduciendo la posibilidad de fortalecer procesos como la metacognición en el marco de la autorregulación del aprendizaje.

Conforme con lo anterior, la (ENT_DOC_4) propuso currículos más dinámicos que permitieran ajustar tiempos y contenidos. De lo cual, se afirmó que “requería un currículo más dinámico que permitiera ajustar tiempos y contenidos, para dar espacio a la evaluación formativa continua, vital para desarrollar la autorregulación en estudiantes rurales”. Esta propuesta reconoció que la evaluación formativa requería tiempo, diálogo, reflexión y ajustes pedagógicos, lo cual posibilitó ritmos de aprendizaje diferenciados, especialmente relevantes

en contextos rurales donde los estudiantes combinaron responsabilidades escolares con labores familiares.

Por su parte, la (ENT_DOC_5), coincidió con los otros docentes en la necesidad de incorporar el desarrollo de competencias autorregulatorias en el currículo. En función de ello, el docente expresó que “el currículo debía incorporar de forma explícita el desarrollo de competencias autorregulatorias y establecer tiempo para evaluaciones formativas que no se limitaran a pruebas tradicionales”. Esto implicó reconocer la autorregulación como una competencia transversal que requirió la enseñanza intencionada. De acuerdo con Zimmerman (2002), las habilidades autorregulatorias pudieron y deben enseñarse explícitamente mediante la practica guiada y la retroalimentación.

De manera similar, la (ENT_DOC_6) señaló que “se requieren cambios que integren la evaluación formativa como parte esencial del currículo, con una estructura que facilite personalizar el aprendizaje y la autoevaluación en el aula”. Esta situación resultó especialmente importante en el contexto rural, debido a la diversidad con relación a trayectorias y niveles de desarrollo educativo, lo que caracterizó las particularidades y diferencias que caracterizan los territorios rurales.

En consonancia con lo anterior, la (ENT_DOC_7) consideró “fundamental que el currículo incluyera lineamientos claros para la evaluación formativa, que proporcionaran la autonomía y la flexibilidad de los estudiantes en el contexto rural”. Estos lineamientos funcionaron como orientaciones que proporcionarían estrategias adaptadas creativamente por los docentes, lo que se presentó como una tensión entre orientación y establecido, configurando un desafío entre las políticas educativas y la autonomía del maestro.

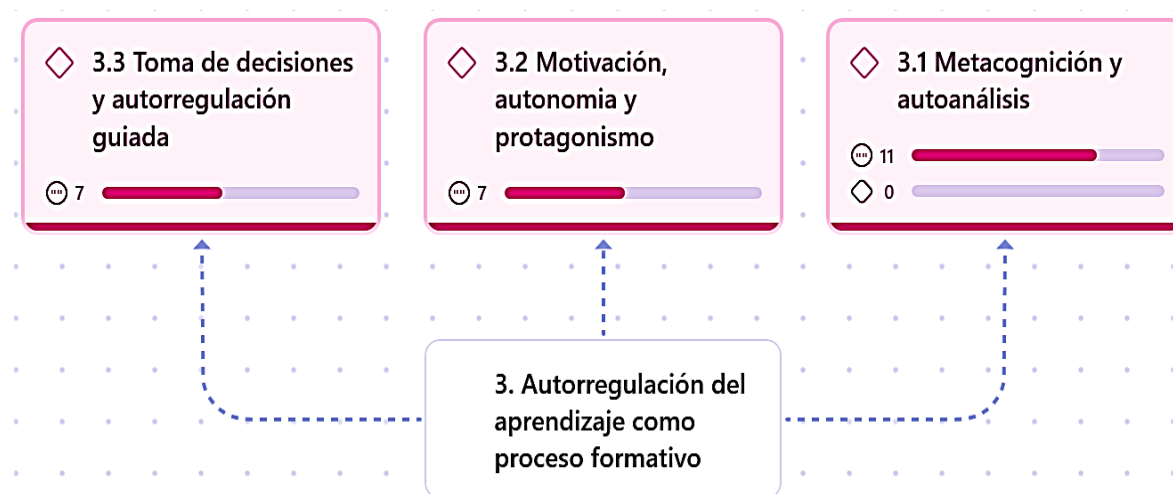
A modo de cierre, la (ENT_DOC_8) afirmó que “el currículo debía permitir una integración más estratégica de aspectos como contenidos, evaluación y desarrollo de habilidades autorregulatorias, incluyendo también la formación docente con el propósito de implementar una evaluación formativa de manera efectiva”. Esta afirmación reconoció que la autorregulación no se desarrolló de forma individual, sino relacionada con el aprendizaje disciplinar, funcionando como un engranaje con la evaluación formativa. Esta idea se integró de manera coherente con los modelos de competencias promovidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), específicamente en conocimientos, habilidades y disposiciones.

En términos generales, la categoría de evaluación formativa como mediadora del aprendizaje autorregulado demostró que los docentes rurales de Tunja reconocieron y utilizaron la evaluación formativa como herramienta fundamental para promover la autorregulación en sus estudiantes. De la misma manera, la retroalimentación formativa y reflexión operaron como mecanismos de mediación cognitiva y emocional que permitieran a los estudiantes identificar las brechas entre su desempeño actual y el esperado. De esta manera, la autoevaluación y la coevaluación transfirieron gradualmente la responsabilidad evaluativa hacia los estudiantes, lo cual promovió el desarrollo de criterios internos de calidad y capacidades metacognitivas, llevando finalmente a ajustes curriculares acordes a las necesidades territoriales específicas.

3.3 Autorregulación como proceso inacabado

La tercera categoría se configuró como un proceso central en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales. A partir del análisis de las narrativas, fue posible comprenderla desde una dinámica particular de las experiencias educativas como desde una perspectiva general del proceso formativo. Tal como lo muestra la figura 35, esta categoría se estructuró en tres subcategorías interrelacionadas, las cuales se articularon de manera sistémica para configurar la autorregulación como un proceso de desarrollo permanente, desde su carácter complejo y no lineal.

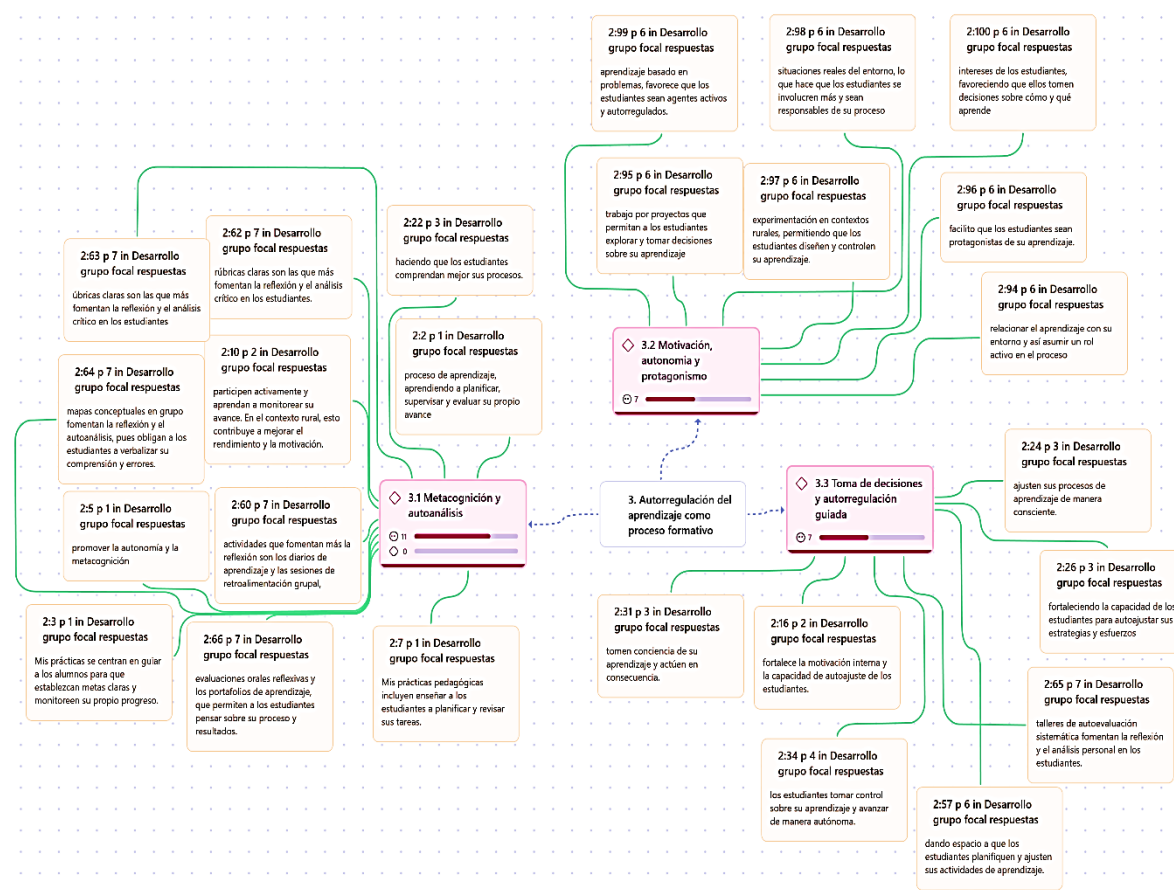
Figura 35. Estructura categorial de la autorregulación del aprendizaje como proceso formativo



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

El análisis del discurso de los docentes ayudó a identificar tres aspectos clave en el proceso: la metacognición y el autoanálisis como herramientas de reflexión, la motivación y autonomía como impulso para la participación de los estudiantes, y la toma de decisiones como forma de autorregulación guiada. Estas dimensiones se entrelazaron en una articulación pedagógica donde los estudiantes transitaron desde la dependencia hacia la autonomía. Esta transición fue mediada por estrategias que fomentaron la conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje. Esto se captó en los diversos relatos de los docentes, como se señala en la siguiente figura 36.

Figura 36. Red semántica narrativas subcategoría tres



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti25.

La metacognición y el autoanálisis emergieron como un componente estructural en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en el territorio rural abordado en la investigación. Este hallazgo se sustentó en once citas textuales que evidenciaron cómo los docentes reconocieron que promover la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos constituyó un eje central de sus prácticas pedagógicas.

En consecuencia, la (ENT_DOC_1) centró su labor en el “proceso de aprendizaje, al enseñar a planificar, supervisar y evaluar su propio avance”, lo que demostró una comprensión explícita de los componentes metacognitivos implicados en la autorregulación. Esta forma de enseñar se relaciona con el modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009). Ellos sugieren que el aprendizaje autorregulado se compone de tres fases que dependen unas de otras: planificación, ejecución y autorreflexión. Esta coincidencia

teórica permitió interpretar que las prácticas trascendieron acciones intuitivas y se configuraron como estrategias coherentes con modelos consolidados.

De esta manera, el (ENT_DOC_2) argumento esta visión al señalar que “las prácticas se centraron en guiar a los alumnos para que establezcan metas claras y monitoreen su propio progreso”, lo cual reflejó la implementación de estrategias donde se establecieron metas, las cuales fueron consideradas un componente esencial de la fase de planificación. Con este enfoque, se entendió que los maestros no solo valoraron la importancia de la metacognición, sino que también fomentaron su desarrollo a través de acciones educativas específicas que ayudaron a los estudiantes a tener un control consciente de su aprendizaje.

Por consiguiente, las afirmaciones de los (ENT_DOC_3y4), quienes coincidieron en que “las rúbricas claras son las que más fomentan la reflexión y análisis crítico en los estudiantes”, reforzaron la comprensión de la metacognición como una práctica mediada por instrumentos de la evaluación formativa. Esta convergencia se alineó con los planteamientos de Panadero y Jonsson (2013), quienes demostraron que las rúbricas, cuando se utilizaron como herramientas formativas, promovieron la autorregulación. Desde esta perspectiva, se interpretó que el uso de rúbricas en el contexto rural no solo cumplió una función evaluativa, sino que se constituyó un componente pedagógico que favoreció la reflexión consciente sobre el desempeño y los procesos de aprendizaje.

En la misma línea, el (ENT_DOC_5) enfatizó la necesidad de “promover la autonomía y la metacognición”, mientras que el (ENT_DOC_6) señaló que era necesario “promover que los estudiantes comprendan mejor su proceso”. Estas afirmaciones mostraron una intención pedagógica orientada a desarrollar habilidades metacognitivas de manera clara y progresiva. A partir de esto, se interpretó que esta orientación permitió a los docentes asumir un rol activo en la enseñanza, lo cual coincidió con los planteamientos de Panadero (2017), quien argumentó que la autorregulación debía ser enseñada de forma directa y sistemática y no como un resultado espontáneo del aprendizaje.

Finalmente, los aportes de (ENT_DOC_7 y 8) mencionaron, en primer lugar, el uso de “mapas conceptuales en grupo”, estrategia que fomentó la reflexión y el autoanálisis al obligar a los estudiantes a verbalizar su comprensión y errores. Este hallazgo resultó especialmente relevante según la teoría cognitivo-constructivista. Según Novak (2010), los mapas conceptuales no solo representaron la estructura del conocimiento, sino que

funcionaron como herramientas metacognitivas que hicieron visible el pensamiento y facilitaron la identificación de concepciones erróneas o incompletas. En segundo lugar, la (ENT_DOC_8) señaló que “las evaluaciones orales reflexivas y los portafolios de aprendizaje, permitieron a los estudiantes pensar sobre su proceso y resultado”, convirtiéndose estas estrategias en oportunidades para que los estudiantes asumieran un rol activo en sus propios procesos de aprendizaje.

De acuerdo, con esta subcategoría, se observó una convergencia entre los docentes y el marco teórico de la autorregulación, lo que permitió afirmar que la metacognición no se concibió como un aspecto indeterminado, sino como un componente pedagógico clave, integrado en la práctica en el aula. Este componente se consideró esencial para el diseño de prácticas evaluativas formativas orientadas al desarrollo, lo cual aportó elementos para la formulación de los componentes pedagógicos propuestos en la investigación.

La dimensión motivacional, la autonomía y el protagonismo estudiantil emergieron como componentes fundamentales. Estos aspectos se identificaron a partir del análisis de la pregunta cinco orientada a ¿cómo adapta los contenidos curriculares para favorecer que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje mediante la autorregulación? Las narrativas docentes permitieron describir cómo, a través de su quehacer pedagógico en el aula, los maestros promovieron la motivación y fortalecieron la capacidad del estudiante para reconocerse como sujeto activo de su proceso formativo.

Cabe señalar, que la narrativa del (ENT_DOC_1) indicó que buscó “relacionar el aprendizaje con su entorno y así asumir un rol activo en el proceso”. Esta postura se complementó con lo expresado por la (ENT_DOC_2), quien señaló que implementó “trabajo por proyectos que permiten a los estudiantes explorar y tomar decisiones sobre su aprendizaje”. De manera similar, el (ENT_DOC_3), reforzó estas ideas al afirmar que facilitó que “los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje”. En conjunto, estas voces evidenciaron que la resignificación del contenido escolar funcionó como un motor pedagógico de la motivación, en tanto permitió que los estudiantes encontraran significado y valor en lo que aprendieron, condición necesaria para ejercer control consciente sobre su proceso formativo.

Estas prácticas se vinculan con la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), que dice que la motivación interna se mejora cuando se fomentan experiencias de

autonomía, competencia y propósito. En este contexto, dichas condiciones favorecieron la autorregulación del aprendizaje al otorgar a los estudiantes mayor control sobre aspectos significativos de su proceso educativo. Desde una perspectiva constructivista, este enfoque implicó el tránsito de un modelo centrado en la transmisión de conocimientos hacia un modelo de facilitación de aprendizaje, en el cual el estudiante se constituyó como constructor activo de su propio conocimiento.

También, la (ENT_DOC_4) manifestó que promovió “la experimentación en contextos rurales, lo que permitió que los estudiantes diseñaran y controlaran su aprendizaje”, afirmación que coincidió con lo expreso por la (ENT_DOC_5) quien señaló que trabajó “a partir de situaciones reales del entorno, lo que hizo que los estudiantes se involucraran más y asumieran mayor responsabilidad de su proceso”. De la misma manera, la (ENT_DOC_8) considero los “intereses de los estudiantes, lo que favoreció que tomen decisiones sobre cómo y qué aprender”. Estas narrativas demostraron que la contextualización curricular incrementó la motivación y fortaleció la autonomía al situar al estudiante como centro frente a problemas reales que exigieron la toma de decisiones y responsabilidad sobre el aprendizaje.

Estas prácticas se ajustaron a los principios del aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991), los cuales sostuvieron que el aprendizaje adquirió mayor significado cuando se desarrolló en contextos reales, en el territorio rural, lo cual permitió que los estudiantes se reconocieran como participantes activos de su entorno, lo que favoreció su protagonismo y su capacidad de autorregular el aprendizaje.

En definitiva, las narrativas de las (ENT_DOC_6 y 7) profundizaron el análisis desde el enfoque del aprendizaje basado en problemas. La (ENT_DOC_6) afirmó que el “aprendizaje basado en problemas favoreció que los estudiantes fueran agentes activos y autorregulados”, mientras que la (ENT_DOC_7) señaló que “a partir de una pregunta problematizadora, los estudiantes podían hacer un bosquejo de una ruta que permita dar inicio, desarrollo y solución”.

Estas afirmaciones resultaron coherentes con lo planteado por Silver (2004), quien sostuvo que el aprendizaje basado en problemas promovió la autorregulación a partir de situaciones complejas y auténticas. De esta manera, la motivación no se interpretó únicamente como un rasgo individual, sino como una construcción pedagógica establecida a través de las estrategias didácticas acordes al contexto. Lo cual evidenció que los estudiantes

trascendieron hacia el aprendizaje, cuando los docentes diseñaron experiencias de aprendizaje situadas en la realidad rural, lo que permitió que los estudiantes se percibieran como agentes activos, autónomos y capaces de regular su aprendizaje.

Otro componente importante se consideró la toma de decisiones y la autorregulación guiada, la cual se abordó desde las prácticas y como estas ayudaron a los estudiantes a ajustar sus estrategias, metas y esfuerzo, lo que se mostró como un claro ejemplo de autorregulación del aprendizaje en las acciones educativas que describieron los profesores. El análisis se encontró siete citas que mostraron que los docentes no vieron la autorregulación como un proceso totalmente independiente desde el principio, sino como un desarrollo que ocurre poco a poco.

En consecuencia, la (ENT_DOC_1) manifestó que la evaluación formativa “fortalecía la motivación interna y de capacidad de ajuste de los estudiantes”, lo que permitió la comprensión de la autorregulación, no solo lo relacionado con las habilidades cognitivas, sino también lo que hace referencia a los componentes motivacionales, los cuales permitieron ajustar las estrategias a partir de la retroalimentación recibida. En la misma línea, la (ENT_DOC_2) señaló que los estudiantes deben “ajusten sus procesos de aprendizaje de manera consciente”, lo cual impulsó la dimensión metacognitiva orientada a la toma de decisiones. Por su parte, la (ENT_DOC_3) manifestó su intención de “fortalecer la capacidad de los estudiantes para ajustar sus estrategias y esfuerzos” lo que reflejó una comprensión del concepto como un proceso gradual y progresivo. Los aportes de los docentes mencionados se ajustaron con lo mencionado por Schunk y Zimmerman (1997), los cuales propusieron un modelo desde la observación, la práctica guiando y finalmente el desarrollo de la autonomía.

Asimismo, la toma de conciencia sobre el aprendizaje se configuró como un componente central de esta subcategoría. En este marco, la (ENT_DOC_4) expresó que buscó que los estudiantes “tomaran conciencia de su aprendizaje y actuaran en consecuencia”, lo cual resultó coherente con lo planteado por la (ENT_DOC_5), quien promovió que “los estudiantes tomaran control sobre su aprendizaje de manera autónoma”. De forma complementaria, la (ENT_DOC_6) señaló que brindó “espacios para que los estudiantes planificaran y ajustaran sus actividades de aprendizaje”. Estas narrativas se articularon con lo propuesto por Pintrich (2000), quien destacó la importancia del desarrollo de estrategias de gestión del tiempo y de los recursos como componentes esenciales de la

autorregulación académica. Dichas habilidades adquirieron especial relevancia en el contexto rural, donde los estudiantes asumieron con frecuencia responsabilidades familiares y laborales que exigieron una gestión eficiente del tiempo y del esfuerzo académico.

En concordancia con lo anterior, la (ENT_DOC_7) destacó que los “talleres de autoevaluación sistemática fomentan la reflexión y el análisis personal en los estudiantes”, lo cual se alineó con lo planteado por la (ENT_DOC_8), quien propuso “que la reflexión frente a los resultados debía incorporarse como un componente necesario del proceso evaluativo. En consecuencia, la creación de espacios orientados a la planificación y el ajuste de las actividades de aprendizaje favoreció el desarrollo de la autonomía estudiantil. De acuerdo con Panadero et al. (2016), este tipo de prácticas promovió la autorregulación al exigir que los estudiantes compararan su desempeño con criterios establecidos, identificaran dificultades y tomaran decisiones para ajustar sus estrategias de aprendizaje.

En términos generales, el análisis de la categoría Autorregulación del aprendizaje, mostró que los maestros rurales de Tunja, fomentaron la autorregulación como un proceso de formación con varias dimensiones, que incluían aspectos metacognitivos, motivacionales y de voluntad, proporcionaron herramientas reflexivas para comprender y monitorear el aprendizaje y el protagonismo estudiantil, las cuales fortalecieron el compromiso; junto con la toma de decisiones, mediada por la evaluación formativa.

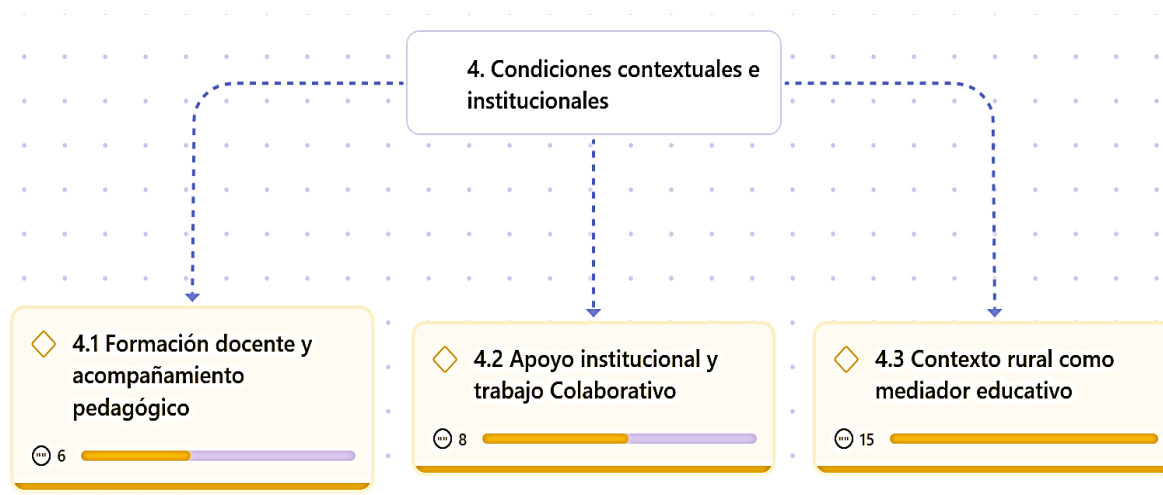
3.4 Condiciones contextuales e institucionales

La categoría Condiciones contextuales e institucionales emergió como un eje transversal y determinante en la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a promover la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en las instituciones educativas rurales de Tunja.

El análisis cualitativo permitió identificar y codificar de manera sistemática las percepciones docentes relacionadas con los factores del entorno que favorecieron o limitaron el desarrollo de prácticas autorregulatorias en el aula. Estas construcciones discursivas evidenciaron la incidencia directa del contexto territorial, las dinámicas institucionales y las condiciones organizativas en la configuración de la práctica pedagógica.

Los hallazgos se estructuraron en tres subcategorías, las cuales se presentan de manera articulada en la Figura 37.

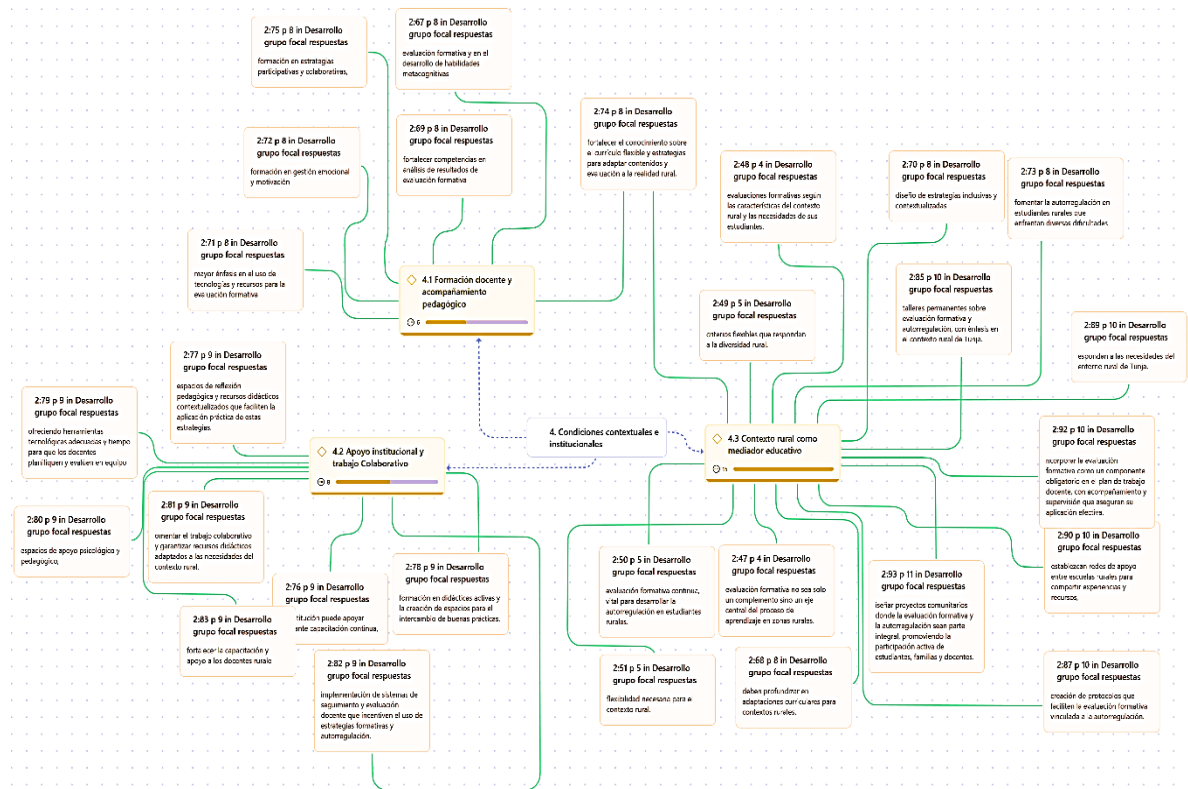
Figura 37. *Categoría y subcategorías de condiciones contextuales e institucionales.*



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

Desde esta perspectiva, la formación docente y el acompañamiento pedagógico, se consideraron un componente esencial para fortalecer sus competencias en evaluación formativa y en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Los diversos aportes desde el quehacer donde permitieron comprender las particularidades junto con necesidades específicas en torno a temáticas como la evaluación formativa, el desarrollo de habilidades metacognitivas, el uso de tecnologías educativas, la gestión emocional, el currículo flexible y las estrategias participativas, como surgen en la red semántica figura 38, la cual permite comprender el diálogo a partir de un sistema educativo estandarizado donde el perfil se interpone en el proceso académico del estudiante.

Figura 38. Red semántica narrativas: subcategorías categoría tres.



Nota: Elaboración propia. Software ATLAS.ti 25.

En primer lugar, las narrativas (ENT_DOC_1 y 2) coincidieron en señalar que “resultó fundamental reforzar la formación de estrategias de evaluación formativa y el desarrollo de habilidades metacognitivas para que los docentes supieran guiar a los estudiantes en la autorregulación”. Esta postura se mostró coherente con las narrativas de las (ENT_DOC_3 y 4), quienes enfatizaron de manera conjunta la necesidad de “fortalecer competencias en el análisis de resultados de evaluación formativa para orientar mejor las intervenciones en autorregulación y el diseño de estrategias inclusivas y contextualizadas”. Estas afirmaciones permitieron interpretar que la formación se concibió como un proceso estratégico para transformar la práctica pedagógica, en la medida en la que brindó herramientas conceptuales y metodológicas para comprender la evaluación formativa no solo como un mecanismo de seguimiento, sino como un medio para promover procesos reflexivos y autorregulados en los estudiantes. Esta interpretación se alineó con la teoría sociocognitiva,

la cual reconoció que el aprendizaje autorregulado se construyó a partir de procesos de mediación pedagógica intencionada, donde el docente actuó como orientador y modelo de estrategias metacognitivas.

Por otro lado, las (ENT_DOC_5 y 6) mencionaron, primero, la importancia y necesidad de “reforzar la formación en gestión emocional y motivación, aspectos claves para fomentar la autorregulación de los estudiantes rurales que enfrentan diversas dificultades”. En segundo lugar, propusieron “fortalecer el conocimiento sobre el currículo flexible y estrategias para adaptar la evaluación a la realidad rural”. Estas afirmaciones evidenciaron una comprensión ampliada de la autorregulación del aprendizaje, desde teoría cognitivo-constructivista, la cual reconoció que la motivación influyó directamente en la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje.

De manera complementaria, la (ENT_DOC_8) planteó la necesidad de “reforzar la formación en estrategias participativas y colaborativas, que involucre tanto a estudiantes como a familias, para fortalecer la autorregulación y el aprendizaje en comunidad”. Lo anterior, permitió interpretar que la formación trascendió del aula y se proyectó hacia una visión comunitaria del aprendizaje, donde esta se construyó de manera colectiva y situada.

El apoyo institucional y el trabajo colaborativo emergieron como un elemento transversal que facilitó o limitó la implementación de estrategias de evaluación formativa orientadas a la autorregulación del aprendizaje. En este marco, las narrativas de las (ENT_DOC_1 y 2) evidenciaron que la institución educativa desempeñó un papel fundamental a través de la oferta de capacitaciones continuas, la creación de espacios de reflexión pedagógica y provisión de recursos didácticos contextualizados.

De igual manera, las narrativas de las (ENT_DOC_3 y 4) destacaron la importancia de que la institución apoyara la labor del docente a través de la “formación en didácticas activas y la creación de espacios para el intercambio de buenas prácticas”. Adicionalmente, la (ENT_DOC_4) señaló que la institución podía contribuir mediante la “oferta de herramientas tecnológicas adecuadas y tiempo para planificar y evaluar en equipo”. Estas perspectivas permitieron interpretar que el apoyo institucional incidió directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas, al generar condiciones organizacionales que favorecieron la reflexión, la innovación y el trabajo colaborativo.

En tal sentido, las narrativas de las (ENT_DOC_5 y 6) plantearon que las instituciones debían “crear espacios de apoyo psicológico y pedagógico”, además de “promover la formación docente continua y contextualizada”. Esta postura evidenció que los maestros rurales enfrentaron no solo desafíos pedagógicos, sino también emocionales y profesionales derivados del aislamiento, la sobrecarga laboral y las particularidades del contexto rural; condiciones que influyeron en la implementación de estrategias de evaluación formativa y, por ende, en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

De manera complementaria, la (ENT_DOC_6) enfatizó que la institución podía “brindar acompañamiento pedagógico, fomentar el trabajo colaborativo y garantizar recursos didácticos adaptados a las necesidades del contexto rural”. Este planteamiento se interpretó como una estrategia de desarrollo profesional docente orientada a identificar necesidades específicas, modelar prácticas efectivas y apoyar la implementación de innovaciones educativas en el aula.

Por último, las expresado de las (ENT_DOC_7 y 8) coincidieron, en la necesidad de la “implementación de sistemas de seguimiento y evaluación docente que incentivaran el uso de estrategias formativas y autorregulación”. Asimismo, se propuso “facilitar alianzas con organizaciones, locales y universitarias para fortalecer la capacidad de apoyo de los maestros rurales”. Lo cual conlleva consolidar procesos sistemáticos de mejora pedagógica, generar conocimiento situado y abordar problemáticas específicas del contexto rural.

Entonces, las propuestas de apoyo institucional expresadas por los docentes revelaron una integralidad en el desarrollo profesional, el cual se articuló con la formación continua, acompañamiento pedagógico, trabajo colaborativo, condiciones laborales adecuadas y articulación con actores externos. Lo cual va en coherencia con los modelos contemporáneos, los cuales promueven los sistemas de aprendizaje basados en la colaboración, la reflexión crítica y el aprendizaje situado, elementos fundamentales para el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje en contextos rurales.

El contexto rural como mediador educativo, se configuró como un mediador educativo que condicionó tanto las prácticas pedagógicas como las decisiones curriculares y evaluativas de los maestros participantes. En las narrativas analizadas, se evidenció que la evaluación formativa debió responder de manera directa a las características del contexto

rural, lo cual implicó flexibilidad curricular, adaptación de estrategias pedagógicas y reconocimiento de las particularidades socioculturales de los estudiantes.

Por lo tanto, la (ENT_DOC_1) afirmó que era necesario que “la evaluación formativa no sea un complemento, sino un eje central del proceso de aprendizaje en zonas rurales”, mientras que la (ENT_DOC_2) señaló que las evaluaciones debían ajustarse a “las características del contexto rural y las necesidades de sus estudiantes”. Desde la investigación, estas afirmaciones mostraron que el contexto rural no se vio como una limitación, sino como una oportunidad para mejorar la autorregulación del aprendizaje a través de experiencias significativas y relevantes. La flexibilidad del currículo permitió a los maestros incluir criterios de evaluación más ajustados a la realidad de los estudiantes rurales, enfocados en el desarrollo de habilidades de autorregulación, en lugar de solo medir resultados académicos estandarizados.

De manera complementaria, los docentes resaltaron la necesidad de establecer redes de apoyo entre instituciones rurales y de diseñar proyectos comunitarios que integraran la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje. Al respecto, la (ENT_DOC_3) manifestó la importancia de “establecer redes de apoyo entre escuelas rurales para compartir experiencias y recursos”, lo cual coincidió con lo expresado por la (ENT_DOC_4), quien propuso “diseñar proyectos comunitarios donde la evaluación formativa y la autorregulación sean parte integral”. Desde la interpretación de la investigación, esta perspectiva se articuló con la teoría cognitivo-constructivista, al reconocer que el aprendizaje se construyó a partir de la interacción activa del estudiante con su entorno social y cultural. Como resultado, la autorregulación del aprendizaje mejoró cuando las técnicas de enseñanza y evaluación se conectaron intencionadamente con la realidad rural, lo que ayudó a que estudiantes, familias y la comunidad educativa participaran de manera activa.

De la misma manera, el discurso de la (ENT_DOC_5 y 6) coincidieron en la necesidad de “establecer redes de apoyo entre escuelas rurales para superar el aislamiento, compartir recursos escasos, socializar experiencias pedagógicas exitosas, abordar colectivamente problemáticas comunes y fortalecer la identidad profesional de los docentes rurales”. De forma complementaria, las voces de (ENT_DOC_7 y 8) coincidieron en proponer el “diseño de proyectos comunitarios donde la evaluación formativa y la autorregulación sean parte integral, promoviendo la participación de estudiantes, familias y

docentes”. De ahí que, la participación de la familia se reconociera como un factor relevante para el fortalecimiento de procesos educativos y el logro de resultados significativos.

Para cerrar el capítulo, se consideró pertinente señalar que la categoría condiciones contextuales e institucionales, permitió comprender la autorregulación del aprendizaje, mediada por la evaluación formativa, como un proceso sistémico que requirió la formación del docente permanente, apoyo institucional efectivo y trabajo colaborativo articulado con una comprensión del contexto rural. Así, el desarrollo de este capítulo evidenció que, a pesar de enfrentar condiciones adversas, implementaron prácticas pedagógicas complejas y reflexivas orientadas a promover el aprendizaje. Sin embargo, se identificaron tensiones relevantes entre las intenciones pedagógicas y las condiciones institucionales en las que se desarrolló su labor, dichas tensiones pusieron de manifiesto la necesidad de transformaciones sistemáticas que trascendieran el desarrollo profesional individual y abordaran las condiciones institucionales, curriculares y de política educativa que enmarcaron la práctica docente. Estos hallazgos se utilizan para crear materiales educativos adaptados, con el fin de mejorar la autorregulación del aprendizaje en las escuelas primarias rurales de la ciudad de Tunja, cumpliendo así el objetivo principal de esta investigación doctoral.

Capítulo 4

Componentes pedagógicos: desde el espacio rural

El presente capítulo tiene como propósito interpretar los procesos de autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa a partir de un análisis articulado entre los documentos institucionales Proyecto Educativo Institucional (PEI), Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) y estructura organizativa de los planes de área— de las dos instituciones participantes, y los resultados derivados de las entrevistas desarrolladas en los objetivos específicos uno y dos. En este sentido, se realizó una triangulación entre el análisis documental y las narrativas de docentes y estudiantes, lo que permitió consolidar una comprensión integral de los componentes pedagógicos que pueden incorporarse en la educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja. Esta articulación posibilitó contrastar los lineamientos formales institucionales con las prácticas pedagógicas reales, identificando convergencias, tensiones y oportunidades de fortalecimiento.

Los hallazgos se organizaron en torno a tres categorías de análisis: autorregulación del aprendizaje, evaluación formativa y contexto educativo rural. Estas categorías se comprendieron de manera interrelacionada, configurando el sentido pedagógico de las prácticas educativas en el ámbito rural. Como resultado de este proceso interpretativo, el capítulo culmina con la formulación de una propuesta de componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa desde el microcurrículo, como aporte derivado de la investigación.

4.1 El aprendizaje autorregulado como ideal pedagógico

La autorregulación del aprendizaje se consolidó como una categoría central del análisis, en la medida en que permitió comprender cómo los estudiantes asumen un rol activo, consciente y responsable en su proceso formativo. Esta interpretación se construyó a partir de la triangulación entre el análisis transversal de los documentos institucionales y las narrativas docentes y estudiantiles recogidas en los capítulos anteriores.

El cruce entre fuentes permitió interpretar la autorregulación como una articulación dinámica de tres dimensiones fundamentales: metacognición, autonomía y autoevaluación

(ver Tabla 6). Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino como procesos interdependientes que fortalecen la práctica pedagógica y orientan la formación integral del estudiante rural. Esta comprensión dialoga con los planteamientos de Zimmerman (2000), quien concibe la autorregulación como un proceso cíclico que integra planificación, ejecución y autorreflexión del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la autorregulación no se reduce a una habilidad individual, sino que se configura como un ideal pedagógico que debe ser intencionado, acompañado y estructurado desde el currículo institucional.

En este marco, la metacognición adquirió un papel fundamental, al permitir que los estudiantes reflexionaran sobre sus propios procesos de aprendizaje, identificaran fortalezas y dificultades, y tomaran decisiones orientadas a mejorar su desempeño académico. Esta capacidad de pensar sobre el propio pensamiento favoreció procesos de monitoreo, planificación y ajuste de estrategias, fortaleciendo no solo la autonomía del estudiante, sino también su participación activa y consciente en las dinámicas del aula.

Tabla 6. *Categoría uno Autorregulación en el aprendizaje: Metacognición, autonomía y autoevaluación*

CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA I.E. RURAL DEL SUR			SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA I.E. GUSTO ROJAS PINILLA		
	EVIDENCIA TEXTUAL DEL SIEE	INTERPRETACIÓN GLOBAL / ANÁLISIS TRANSVERSAL	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	EVIDENCIA TEXTUAL DEL SIEE	INTERPRETACIÓN GLOBAL / ANÁLISIS TRANSVERSAL	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	Art. 14: “Grado de conocimiento por parte del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje y la percepción de su nivel de dificultad.”	El SIEE promueve la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, desarrollando conciencia metacognitiva y favoreciendo la autonomía.	Permite identificar en qué medida la institución fomenta la reflexión del estudiante como parte de la autorregulación del aprendizaje.	Art. 3: “El desempeño en el aprender a ser y a convivir, representado en la autoevaluación que posibilita que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y debilidades e identifiquen los aspectos a mejorar.”	Se reconoce la importancia de la reflexión sobre el propio aprendizaje y la capacidad de identificar áreas de mejora. La institución promueve la metacognición como medio para fortalecer la conciencia de aprendizaje.	Permite analizar cómo la escuela incorpora procesos de reflexión y autoconocimiento en la evaluación para favorecer la autorregulación.
	Art. 14: “El diseño de estrategias personales de trabajo” y “la estrategia que diseñe para mejorar sus aprendizajes.”	La evaluación busca que el estudiante asuma un rol activo en la planificación y mejora de su aprendizaje,	Evidencia cómo la evaluación promueve la autonomía como competencia esencial para el aprendizaje autorregulado.	Art. 14: “Podrá ser promovido anticipadamente cuando haya obtenido en todas las áreas valoraciones de 4.5 a	El estudiante asume responsabilidad de su proceso académico y comportamiento, mostrando autonomía y	Evidencia cómo la institución incentiva la autorregulación a través del reconocimiento del mérito y la

		fortaleciendo su autonomía académica y personal.		5.0... no haya tenido ausencias injustificadas y su comportamiento sea sobresaliente.”	compromiso con su responsabilidad formación. individual.	
	Art. 3 y 14: “Tendrá un enfoque integral... a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.”	El SIEE concibe la autoevaluación como un proceso constante de análisis personal que permite al estudiante valorar sus avances y diseñar estrategias de mejora.	Contribuye a medir la integración de procesos de autorreflexión y autoevaluación en la cultura institucional.	Art. 3: “El desempeño en el aprender a ser y convivir, representado en la autoevaluación... y la coevaluación realizada entre el estudiante y el titular de cada área.”	Se promueve la participación activa del estudiante en la valoración de su aprendizaje, implicando reflexión, diálogo y corresponsabilidad con el docente.	Mide la integración de procesos de autoevaluación y coevaluación como prácticas para la autonomía y la corresponsabilidad.
Categoría de Investigación	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL I.E RURAL DEL SUR			PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL I.E GUSTAVO ROJAS PINILLA		
	PEI (Evidencia textual)	Interpretación global / análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación	Evidencia textual	Interpretación global / análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación
Autorregulación del aprendizaje	“El docente es guía que facilita al estudiante la construcción de su proceso de aprendizaje significativo, apoyado en estrategias metacognitivas y	El PEI muestra coherencia con un enfoque metacognitivo y constructivista que promueve la reflexión y la toma	Permite identificar que la institución impulsa la autorregulación a través del aprendizaje significativo y reflexivo.	“El conocimiento no es adquirido por el estudiante de forma pasiva del ambiente, sino que es construido por éste a través de la interacción de sus	El PEI plantea el aprendizaje como un proceso activo y reflexivo, en el que el estudiante construye conocimiento a partir de	Permite identificar que la institución promueve la reflexión cognitiva como medio para la autorregulación del aprendizaje.

motivacionales.” (Fundamentos pedagógicos)	de conciencia del aprendizaje.		estructuras mentales su experiencia y análisis con el ambiente que le rodea.”	personal.	
“Los niños y jóvenes deben ser el centro del proceso educativo... la educación activa se inspira en el respeto a la personalidad del educando.”	Se evidencia un modelo centrado en el estudiante, que le otorga protagonismo y responsabilidad sobre su propio aprendizaje.	Indica que la institución fomenta la autonomía como base de la autorregulación y el desarrollo personal.	“La educación personalizada se fundamenta en la singularidad, la autonomía, la apertura y la trascendencia.” / “El estudiante afianza su capacidad de pensar, reflexionar, construir y organizar la información; participa activamente en la construcción de su Proyecto de Vida.”	La autonomía se concibe como eje de la formación integral; el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje.	Permite evidenciar la intención del PEI de formar sujetos autónomos, responsables y capaces de autorregular su proceso de aprendizaje.
“El autocontrol es norma definitiva para el correcto desarrollo de la labor educativa dentro de la cual la evaluación periódica es factor definitivo.” (Cultura de autocontrol)	La autoevaluación se asume como práctica institucional que fortalece la reflexión y la mejora continua.	Refuerza la comprensión de la autoevaluación como estrategia de autorregulación del aprendizaje.	“La evaluación formativa busca que el estudiante sea capaz de construir y aplicarse un sistema de autorregulación de su aprendizaje.”	propio aprendizaje. La autoevaluación se entiende como parte del proceso formativo que estimula la conciencia y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.	Contribuye a la comprensión de cómo la evaluación fomenta la autorregulación y el aprendizaje significativo.

Categoría de Investigación	PLAN DE ÁREA LENGUA CASTELLANA GRADO CUARTO 4° I.E. RURAL DEL SUR				PLAN DE ÁREA MATEMÁTICAS GRADO QUINTO 5° I.E. GUSTAVO ROJAS PINILLA			
	Evidencia textual (Plan de área)	Interpretación global / Análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación		Evidencia textual (Plan de Área)	Interpretación global / Análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación	
Autorregulación del aprendizaje	“Construcción de cuento sobre la historia de Tunja (Cátedra).” / “Declamación de poemas.” / “Creación de textos con la temática trabajada.”	El plan fomenta el desarrollo de la autonomía a través de actividades de producción escrita y oral, en las que el estudiante planifica, crea y socializa sus aprendizajes.	Se evidencia la formación de un estudiante activo y reflexivo, coherente con el objetivo de fortalecer la autorregulación como base del aprendizaje significativo.		“Reconozco y genero equivalencias entre expresiones numéricas y describo cómo cambian los símbolos, aunque el valor siga igual.” / “Identifica y ordena secuencias numéricas de acuerdo	Las actividades implican análisis y comparación de resultados, lo que requiere que el estudiante evalúe sus estrategias y comprenda sus errores, desarrollando autorregulación cognitiva.	Muestra cómo el área contribuye a que el estudiante se convierta en un aprendiz autónomo y reflexivo, capaz de justificar procesos matemáticos.	
	“Taller reflexivo sobre el impacto en la toma de decisiones (proyecto de educación sexual).” / “Análisis de las rutas de atención en caso de acoso escolar (proyecto DDHH).”	Los talleres y proyectos transversales promueven la introspección, la toma de decisiones y la construcción de valores personales, vinculando la lengua con la formación integral.	Contribuye a la comprensión del aprendizaje como proceso consciente, ético y social, acorde con la dimensión personalizante del modelo institucional.		con las relaciones mayor que y menor que.”			

El análisis permitió establecer la metacognición como una dimensión asociada a la conciencia del aprendizaje. En la revisión del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) de ambas instituciones se evidenció una intencionalidad explícita orientada al desarrollo de esta competencia, entendida como la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio proceso formativo, reconocer dificultades y valorar avances. Esta comprensión se articula con la definición propuesta por Flavell (1979), quien concibe la metacognición como el conocimiento y el control consciente de los propios procesos cognitivos.

En articulación con lo anterior, el SIEE de la Institución Educativa Rural del Sur establece como criterio evaluativo el “grado de conocimiento por parte del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje y la percepción de su nivel de dificultad”. Desde el análisis realizado, esta formulación evidenció una concepción de la evaluación que trasciende la medición de resultados y se orienta hacia la toma de conciencia del aprendizaje. Por su parte, el SIEE de la Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla enfatiza la autoevaluación como un medio para que los estudiantes reconozcan fortalezas y debilidades. El análisis permitió inferir que esta disposición normativa refleja una valoración institucional de la reflexión cognitiva como condición necesaria para el mejoramiento continuo.

Esta orientación normativa encontró sustento pedagógico en los Proyectos educativos institucionales (PEI) de ambas instituciones, donde el aprendizaje fue concebido como un proceso activo y constructivo, en el cual el estudiante no adquirió conocimiento de forma pasiva, sino que lo construyó a partir de la interacción entre sus estructuras mentales y el entorno. Desde esta perspectiva, se evidenció una articulación con los principios de aprendizaje significativos establecidos por Ausubel (2002).

Lo anterior convergió con las voces docentes recogidas en la investigación, las cuales reforzaron esta comprensión al señalar que sus prácticas pedagógicas se orientaron a que los estudiantes aprendieran a planificar, supervisar y evaluar su propio avance, promoviendo la toma de conciencia sobre los procesos que subyacen al aprendizaje. En este marco interpretativo, la metacognición se consolidó como un eje estructurante de la autorregulación. Esta interpretación dialoga con lo planteado por Pintrich (2004), quien destaca la relevancia de los procesos metacognitivos en la regulación del aprendizaje, particularmente en contextos

que exigen mayores niveles de autonomía e independencia cognitiva, como ocurre en el ámbito rural.

La autonomía se configuró como una dimensión esencial en la autorregulación del aprendizaje y se asoció con la capacidad del estudiante para asumir responsabilidad sobre sus decisiones académicas y su comportamiento escolar. En los SIEE analizados, esta dimensión se expresó a través de disposiciones que promovieron el diseño de estrategias personales de trabajo y la toma de decisiones orientadas a la mejora del aprendizaje. Este planteamiento se relacionó con la autorregulación entendida como un proceso de autodirección progresiva del desempeño académico. Asimismo, criterios como la promoción anticipada por mérito académico y comportamiento evidenciaron una relación directa entre autonomía, compromiso y reconocimiento institucional.

Desde el enfoque del PEI, la autonomía se articuló con un modelo educativo centrado en el estudiante, que lo reconoció como protagonista de su proceso formativo. La educación personalizada y el respeto por la singularidad del educando se constituyeron en principios orientadores que fortalecieron la capacidad de pensar, reflexionar y construir conocimiento de manera autónoma, en coherencia con los planteamientos sociocognitivos del aprendizaje autorregulado.

De esa manera, en los planes de área se evidenció que las actividades propuestas, como la producción de textos, la resolución de problemas y el análisis de situaciones reales, se orientaron a que el estudiante planificara, ejecutara y evaluara sus acciones. Este enfoque coincidió con las narrativas establecidas en los dos primeros objetivos, en los cuales la autonomía se consideró un aspecto fundamental para el aprendizaje en contextos rurales.

En la misma perspectiva, la autoevaluación se configuró como el desarrollo articulado entre la metacognición y la autonomía, lo cual ayudó a que el estudiante valorara su desempeño, identificara errores y ejecutara acciones de mejora. Lo anterior coincidió, con lo establecido en ambos SIEE, en los cuales la autoevaluación se consideró parte de un enfoque integral de la evaluación, junto con la coevaluación y la heteroevaluación, lo que permitió interpretar la existencia de una cultura institucional orientada a la reflexión permanente directamente articulada con la evaluación formativa.

En concordancia con lo expuesto, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) esta concepción destacó la evaluación periódica y el autocontrol como factores determinantes del

desarrollo educativo, lo que permitió concluir que la autoevaluación no se limita a un ejercicio puntual, sino que forma parte de un proceso formativo presente en el desarrollo educativo de manera continua, lo cual fortalece la conciencia y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

Finalmente, en el marco del desarrollo de los planes del área, la incorporación de estrategias como diarios de aprendizaje, portafolios reflexivos, rúbricas claras y talleres de análisis de errores, se concibe como un conjunto de acciones pedagógicas que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y analizar sus resultados, junto con la presencia de la autoevaluación, la cual se constituye como un mecanismo que facilita procesos de reflexión, ajustes y toma de decisiones.

4.2 Evaluación formativa en tensión

La evaluación formativa, como segunda categoría emergente, se configuró como un eje fundamental en el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje, particularmente en los contextos educativos rurales, donde las condiciones institucionales y las características del estudiantado hacen necesaria la incorporación de enfoques pedagógicos diferenciados y contextualizados. En este marco, las estrategias docentes se ajustaron a las realidades del entorno y adquirieron especial relevancia en las instituciones ubicadas en la zona veredal de la ciudad de Tunja. El análisis documental permitió identificar tanto fortalezas como desafíos en la implementación de prácticas evaluativas orientadas a promover la autonomía estudiantil.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se interpretó como un dispositivo mediador del aprendizaje autorregulado, cuya efectividad se encuentra atravesada por tensiones derivadas de las condiciones estructurales, las exigencias curriculares y las dinámicas propias del contexto rural. De esa manera, la categoría se estructuró en tres subcategorías fundamentales que emergieron en el análisis documental como lo señala la Tabla 7, la cual se articularon de manera coherente con el objetivo específico de interpretar los procesos de autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa, para determinar los componentes pedagógicos que puedan ser incorporados en la educación primaria rural.

Tabla 7. Matriz de análisis categoría Evaluación Formativa en tensión

CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA I.E RURAL DEL SUR			SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA I.E GUSTO ROJAS PINILLA		
	EVIDENCIA	INTERPRETACIÓN	RELACIÓN CON	EVIDENCIA TEXTUAL	INTERPRETACIÓN	RELACIÓN CON
	TEXTUAL DEL SIEE	GLOBAL / ANÁLISIS TRANSVERSAL	LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	DEL SIEE	GLOBAL / ANÁLISIS TRANSVERSAL	LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
Evaluación Formativa	Art. 5 y 17: Se promueve la retroalimentación mediante “Comisión de evaluación y promoción”, “recomendaciones de refuerzo” y reuniones con padres y docentes.	La evaluación se concibe como un proceso de acompañamiento y mejora continua, centrado en la retroalimentación pedagógica y la corresponsabilidad entre docentes y estudiantes.	Relaciona la evaluación de formativa con la promoción de la autorregulación y el aprendizaje autónomo.	Art. 8 y 9: Las comisiones de evaluación “plantean estrategias pedagógicas formativas para la superación de las deficiencias” y los docentes “darán a conocer los talleres de superación académica.”	La institución adopta un enfoque formativo que prioriza la mejora continua mediante retroalimentación sistemática y talleres de refuerzo.	Permite observar cómo la evaluación fomenta la mejora y el acompañamiento pedagógico constante.
	Art. 3: “Los estudiantes de cada grado participarán en un proceso de	Muestra una visión de la evaluación como seguimiento constante, que permite identificar avances y	Permite analizar el papel de la evaluación continua en la construcción de	Art. 2 (Objetivo general): “Valorar el desarrollo de los desempeños y competencias de los estudiantes de manera	La evaluación se entiende como un proceso cíclico de seguimiento y ajuste que permite mejorar los	Refuerza la coherencia del SIEE con los principios del Decreto 1290 y los

	evaluación continua y permanente.”	dificultades para ajustar estrategias pedagógicas.	para aprendizajes significativos sostenidos.	integral, continua y permanente.”	y desempeños a lo largo del año.	modelos de evaluación formativa.
	Art. 3 y 14: “Será participativa, formativa, flexible e inclusiva... involucrando a docentes, estudiantes y padres.”	Se evidencia una cultura democrática donde el estudiante es corresponsable de su proceso de aprendizaje.	Permite valorar el nivel de participación del estudiante en la toma de decisiones sobre su proceso formativo.	Art. 10: “En las reuniones de padres de familia y dirección de grado se socializan los estándares, aprendizajes y criterios de evaluación.”	Aunque centrado en la comunicación institucional, evidencia la inclusión del estudiante y su familia en la evaluación como parte del fortaleciendo la participación y corresponsabilidad.	Permite valorar el grado de participación del estudiante y su familia en la evaluación como parte del fortaleciendo la participación y corresponsabilidad.
Categoría de Investigación	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL I.E RURAL DEL SUR			PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL I.E GUSTAVO ROJAS PINILLA		
	PEI (Evidencia textual)	Interpretación global / análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación	Evidencia de textual	Interpretación global / análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación
Evaluación formativa	“La evaluación periódica y permanente de los resultados fortalece el sistema de control interno.”	El PEI concibe la evaluación como proceso continuo y formativo, orientado a la mejora institucional y del aprendizaje.	Relaciona la evaluación formativa con la retroalimentación constante para mejorar los procesos	“Cognitiva: se centra en los procesos de elaboración o construcción que dan origen a los productos del aprendizaje.” “Formativa: lograr que el estudiante sea capaz de	El PEI plantea la evaluación como proceso continuo y reflexivo, que orienta la mejora del aprendizaje.	Relaciona la evaluación formativa con el desarrollo del pensamiento crítico y la mejora continua.

la
transmisión del
conocimiento.”

Categoría de	PLAN DE ÁREA LENGUA CASTELLANA			PLAN DE ÁREA MATEMÁTICAS GRADO QUINTO		
	GRADO CUARTO 4° I.E RURAL DEL SUR			5° I.E GUSTAVO ROJAS PINILLA		
Investigación	Evidencia textual (Plan de área)	Interpretación global / Análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación	Evidencia textual (Plan de Área)	Interpretación global / Análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación
Evaluación formativa	“Evaluación formativa” “Guías de trabajo” “Pruebas orales y escritas.”	La evaluación no se limita a pruebas, sino que incluye observación, guías y participación; prioriza el proceso y no solo el resultado.	Refleja coherencia con el enfoque formativo del PEI y el SIEE, centrado en la mejora continua y la reflexión del estudiante sobre su progreso.	“Formula preguntas que requieren comparar dos grupos de datos, para lo cual recolecta, organiza y usa las tablas de frecuencia” “Analiza la información	Las acciones de interpretación, comparación y comunicación evidencian una evaluación orientada a la comprensión y no solo al resultado final.	Fortalece la competencia reflexiva y el pensamiento crítico, vinculando la evaluación con el desarrollo progresivo de competencias matemáticas.
	“Trabajo colaborativo.” / “Conversatorios.”	La interacción grupal y el diálogo en las actividades permiten la evaluación de aprendizaje compartida y la valoración de los aportes de cada participante.	Permite evidenciar cómo la evaluación se integra al proceso de aprendizaje participativo, fortaleciendo la autonomía y la responsabilidad.	presentada y comunica los resultados”		

La retroalimentación se configura como un eje articulador de la evaluación formativa y representa, según Hattie y Timperley (2007), uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje estudiantil. En el contexto de las instituciones educativas rurales analizadas, la retroalimentación emerge como una práctica pedagógica reconocida tanto en los documentos institucionales como en el discurso docente. En el SIEE de la I.E. Rural del Sur, específicamente en el apartado referido a las comisiones de evaluación, se establece de manera explícita la retroalimentación como un proceso colectivo que trasciende la relación didáctica docente–estudiante e incorpora a la familia en el seguimiento académico. Desde el análisis realizado, esta disposición normativa evidenció una comprensión ampliada de la evaluación, concebida como un espacio institucional de acompañamiento y mejora.

De acuerdo con Ramaprasad (1983), la retroalimentación resulta efectiva únicamente cuando la información sobre la brecha entre el nivel actual de desempeño y el nivel esperado se utiliza para reducir dicha brecha. En esta línea interpretativa, el análisis documental permitió comprender que las comisiones de evaluación se configuran como instancias orientadas al análisis pedagógico y a la implementación de estrategias que favorecen el mejoramiento continuo.

Por su parte, el SIEE de la I.E. Gustavo Rojas Pinilla establece las comisiones de evaluación como un espacio en el cual se definen estrategias pedagógicas formativas orientadas a la superación de dificultades. En este marco, el documento señala que los docentes deben implementar talleres de apoyo académico, disposición consignada en los artículos 8 y 9. Desde el análisis realizado, esta formulación evidenció una conceptualización de la retroalimentación como proceso orientado a la mejora continua. No obstante, se identificó que en esta perspectiva institucional predomina una dimensión correctiva, centrada en la superación de deficiencias, lo cual podría limitar su potencial para promover aprendizajes más significativos y autorregulados.

En relación con el PEI, el documento concibe la retroalimentación como un proceso mediante el cual el estudiante identifica sus errores y orienta acciones hacia el mejoramiento de sus logros. Esta perspectiva dialoga con el enfoque de Perkins y Blythe (1994) en la “Enseñanza para la Comprensión”, donde la retroalimentación se entiende como un elemento constitutivo del aprendizaje significativo, al posibilitar volver sobre el contenido, ajustarlo, revisarlo y reflexionar sobre él, procesos esenciales para el desarrollo de la autorregulación.

En articulación con los hallazgos del objetivo específico dos, particularmente a partir del grupo focal, se evidenció que la mayoría de los docentes asumió la retroalimentación como una estrategia indispensable en el aula. Esta valoración adquirió un significado especial en el contexto rural, donde las limitaciones de tiempo, la escasez de recursos materiales y las dinámicas propias de las aulas multigrado favorecieron el uso de la interacción verbal como mecanismo principal de acompañamiento pedagógico. Wiliam (2011) sostiene que la retroalimentación oral presenta ventajas significativas, entre ellas su inmediatez, la posibilidad de realizar ajustes en tiempo real, el fortalecimiento del diálogo pedagógico y la promoción de una comprensión más profunda del contenido.

No obstante, el análisis permitió advertir que la efectividad de la retroalimentación no depende únicamente de su frecuencia, sino de su calidad, intencionalidad y orientación pedagógica. En este sentido, Hattie y Timperley (2007) proponen un modelo de retroalimentación estructurado en cuatro niveles:

- (1) nivel de tarea, centrado en la ejecución;
- (2) nivel de proceso, orientado a la comprensión de estrategias y procedimientos;
- (3) nivel de autorregulación, enfocado en el monitoreo y control del propio aprendizaje;
- (4) nivel del yo, referido a evaluaciones personales sobre el estudiante.

Estos autores señalan que la retroalimentación resulta más efectiva cuando se dirige a los niveles de proceso y autorregulación, y menos efectiva cuando se centra en el nivel del yo, especialmente a través de elogios generales o críticas personales desvinculadas del desempeño académico

En relación con la estructuración de los planes de área de las asignaturas básicas para el nivel de primaria en la educación rural de Tunja, el análisis permitió identificar que, aunque la retroalimentación aparece mencionada como parte del proceso evaluativo, no se explicita de manera concreta cómo se implementa en la práctica de aula. Es decir, los documentos no detallan procedimientos, momentos ni estrategias específicas que orienten su desarrollo sistemático dentro del quehacer pedagógico. En consecuencia, la retroalimentación se presenta más como una intención declarativa que como un proceso metodológicamente estructurado. Esta ausencia de lineamientos claros podría generar interpretaciones subjetivas en su aplicación, al depender principalmente del criterio individual del docente. No obstante,

en las narrativas recogidas en las entrevistas, los maestros manifestaron su uso frecuente y reconocieron su efectividad, lo que evidencia una distancia entre lo consignado en el microcurrículo y la práctica pedagógica real.

Desde una perspectiva teórica más amplia, Sadler (1989) sostiene que, para que los estudiantes se beneficien de la retroalimentación, deben: (1) comprender con claridad la meta que se persigue; (2) comparar su desempeño actual con el estándar esperado; y (3) emprender acciones concretas orientadas al mejoramiento. A partir de esta perspectiva, se infirió que la retroalimentación no constituye un proceso unidireccional en el que el docente transmite información de manera pasiva, sino un proceso dialógico y regulador que exige la participación activa del estudiante en la interpretación, valoración y ajuste de su propio aprendizaje. Esta condición adquiere especial relevancia en el contexto rural, donde el fortalecimiento de la autonomía resulta fundamental para sostener trayectorias educativas más estables y conscientes.

Además, el contexto rural presenta particularidades que condicionan las prácticas de retroalimentación. El aislamiento geográfico y las limitaciones en la conectividad restringen la posibilidad de implementar procesos de retroalimentación mediados por tecnologías digitales, lo que reduce las alternativas pedagógicas disponibles. Del mismo modo, las aulas multigrado características de muchas instituciones rurales exigen estrategias diferenciadas que permitan atender, de manera simultánea, a estudiantes de distintos grados y niveles de desarrollo. Esta condición implica que el docente deba diversificar los tipos de retroalimentación, ajustándolos a ritmos y necesidades heterogéneas dentro de un mismo espacio educativo.

Adicionalmente, la participación de la familia en este proceso enfrenta barreras asociadas a los niveles educativos de los padres, las distancias entre el hogar y la escuela, así como a las demandas laborales propias del entorno rural. Estas condiciones influyen directamente en el acompañamiento académico y en la continuidad de los procesos formativos fuera del aula.

En las instituciones educativas rurales analizadas, la retroalimentación se conceptualiza y se practica como un componente central de la evaluación formativa, con reconocimiento explícito en los documentos institucionales y en su relevancia para el proceso de aprendizaje. No obstante, al ser incorporada como componente pedagógico del microcurrículo, requiere

una operacionalización más sistemática a través de estrategias concretas como rúbricas, procesos estructurados de autoevaluación, debates reflexivos y argumentación oral.

De igual forma, su fortalecimiento implica avanzar en la cualificación docente específica en evaluación formativa, así como en la reorganización de tiempos y espacios que permitan su implementación efectiva. Esto demanda, además, la construcción progresiva de una cultura evaluativa en la que la retroalimentación sea comprendida y valorada no solo por los docentes, sino también por los estudiantes y sus familias, como un proceso formativo orientado a la mejora continua.

Desde esta mirada, la evaluación continua representa una característica en la evaluación formativa y constituye un principio pedagógico explícitamente reconocido en los documentos institucionales de las escuelas rurales analizadas. Según Scriven (1967), quien diferenció entre la evaluación formativa y sumativa, la primera está caracterizada por su naturaleza continua y su propósito de mejorar el proceso educativo. Esta continuidad evaluativa es esencial para promover la autorregulación del aprendizaje, ya que proporciona información oportuna que permite a los estudiantes ajustar sus estrategias y esfuerzos antes de que se consoliden errores conceptuales o procedimentales.

El SIEE de la I.E Gustavo Rojas Pinilla, establece de manera explícita que “los estudiantes de cada grado participarán en un proceso de evaluación continua y permanente”. Artículo 3. Esta formulación institucional evidencia un compromiso con una concepción de la evaluación como seguimiento del progreso estudiantil. Asimismo, el objetivo general del SIEE de esta institución busca “valorar el desarrollo de los desempeños y competencias de los estudiantes de manera integral, continua y permanente” (Artículo 2), lo que refuerza la coherencia con el marco normativo nacional del Decreto 1290 de 2009 y las políticas institucionales.

Por otro lado, el SIEE de la I.E Rural del Sur, establece una estructura evaluativa que integra “aspectos cognitivos, actitudinales y de convivencia, evidenciando una visión holística del desarrollo del estudiante” (artículo 3-7), la cual distingue la evaluación continua no solo como seguimiento del desempeño académico, sino como valoración integral. Esta perspectiva integral es coherente con las teorías contemporáneas del aprendizaje que reconocen la interacción existente entre la cognición, emoción y contexto social Pintrich 2000, Schunk (2012) y Zimmerman (2008).

En coherencia con lo anterior, la evaluación continua se fundamenta en el principio de que el aprendizaje es un proceso progresivo y no lineal, caracterizado por avances, retrocesos, consolidaciones y reestructuraciones cognitivas. En consecuencia, una evaluación que capture únicamente momentos puntuales del proceso ofrece una imagen parcial e incompleta del aprendizaje real del estudiante. Shepard (2000) sostiene que la evaluación continua permite a los docentes identificar las concepciones erróneas y las dificultades de aprendizaje en el momento en que se presentan, cuando aún es posible intervenir de manera oportuna y efectiva.

Sin embargo, la implementación efectiva de la evaluación continua enfrenta algunos desafíos significativos, particularmente en los contextos rurales. Es el caso de las aulas multigrado, donde solo un docente atiende simultáneamente a estudiantes de diversos grados, la evaluación continua, de manera individualizada, representa un desafío considerable, por lo tanto, los docentes deben acoger diferentes estrategias que les permitan monitorear el aprendizaje de los estudiantes con diferentes niveles de desarrollo académico. Además, la evaluación continua representa un compendio significativo de información sobre el aprendizaje estudiantil, para posteriormente ser reflexionada a partir de un análisis que requiere que el docente identifique competencias específicas.

Desde la autorregulación del aprendizaje, la evaluación continua proporciona oportunidades sistemáticas para que los estudiantes practiquen y desarrollen las tres fases del ciclo autorregulatorio propuesto por Zimmerman (2002) en lo relacionado a las fases de: (1) fase de previsión: establecimiento de metas y planificación estrategias; (2) fase de desempeño: autocontrol y autoobservación y (3) fase de autorreflexión: autoevaluación y atribuciones causales, lo que quiere decir que, si el estudiante no cuenta con información continua del desempeño, no es posible monitorear efectivamente su progreso, identificar diferencias entre sus metas y desempeño actual, ni ajustar sus estrategias a partir del proceso.

En este marco, la evaluación continua se reconoce como un principio pedagógico explícitamente valorado tanto en los documentos institucionales como en los planes de área, donde se proyecta en la práctica a través de talleres de superación académica, planes de nivelación, autoevaluaciones y rúbricas, entre otras estrategias. Esta continuidad evaluativa resulta esencial para promover la autorregulación del aprendizaje, ya que proporciona

información oportuna que permite a los estudiantes reconocer su progreso y ajustar sus estrategias cuando es necesario.

No obstante, su implementación efectiva enfrenta desafíos significativos, tales como la limitación del tiempo escolar, las dinámicas propias de las aulas multigrado y la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación formativa. Estas condiciones evidencian la importancia de consolidar una cultura evaluativa centrada en el seguimiento del proceso, más que en la valoración exclusiva del resultado final, así como de optimizar la gestión del tiempo y el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con la evaluación.

La participación activa del estudiante en el proceso evaluativo se configura como un componente central de esta categoría, al constituir un rasgo distintivo de la evaluación formativa y una condición esencial para el desarrollo de la autorregulación. Desde esta perspectiva, Boud (2000) plantea que la evaluación debe promover en los estudiantes la capacidad de emitir juicios fundamentados sobre su propio desempeño y el de sus pares, en la medida en que dichas competencias resultan indispensables para el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta concepción se distancia de los enfoques tradicionales que reducen la evaluación a un acto exclusivo del docente y, en cambio, posiciona al estudiante como sujeto activo en la valoración, interpretación y mejora de su propio proceso formativo.

De acuerdo, el análisis de los documentos institucionales revela un reconocimiento explícito de la importancia de la participación por parte de los estudiantes en la evaluación. El SIEE de la I.E Rural del Sur, establece la evaluación bajo los principios de participación, formación, flexibilización, inclusividad, involucrando a docentes, estudiantes y padres; de la misma manera, contempla el enfoque integral a través de la incorporación de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (artículos 3 y 14). Lo cual deduce una concepción democrática de la evaluación, donde el estudiante es un sujeto activo que participa en la construcción de juicios sobre su aprendizaje y de pares.

Por su parte, el PEI de la I.E. Gustavo Rojas Pinilla refuerza esta perspectiva al afirmar: “Los estudiantes argumentan, investigan y reflexionan sobre sus aprendizajes, creando situaciones problemáticas que incidan en la construcción más que en la transmisión de conocimientos”. Esta conceptualización se articula con la teoría constructivista y socio-constructivista del aprendizaje Piaget (1970), Vygotsky (1978) que concibe al estudiante como constructor activo del conocimiento. En el marco de los planes de aula, en la matriz de

análisis se identificó que la participación de los estudiantes se materializa a través de la participación en el desarrollo de distintas estrategias. En los planes de área y materializada en el plan de aula se evidencian autoevaluaciones, foros, coevaluación entre otros, que contribuyen a la participación del estudiante.

De esa manera, se considera que la autoevaluación es la forma en que el estudiante demuestra de manera significativa su participación en el acto de evaluar. Según Panadero et al. (2016) en este proceso los estudiantes recopilan información sobre su aprendizaje, analizan, reflexionan sobre su proceso de aprendizaje. Esto se articula de manera directa con el objetivo uno, específicamente en la entrevista semiestructurada, donde la mayoría de los estudiantes consideraron la autoevaluación como un proceso fundamental, en el cual los estudiantes reconocen sus errores y progresos en tiempo real, reforzando la capacidad de autoevaluación y autoajuste.

Además, el PEI de la I.E Gustavo Rojas Pinilla señala que “las experiencias de aprendizaje deben estructurarse a partir de la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista”, lo cual se articula con la coevaluación como práctica pedagógica, la cual desarrolla competencias sociales y comunicativas esenciales en contextos rurales donde el trabajo comunitario y la colaboración son valores culturales importantes. Sin embargo, el desarrollo de la coevaluación requiere condiciones específicas; los estudiantes deben tener la capacidad para dar una retroalimentación constructiva, desde la implementación de criterios claros e integración respetuosa, entre otros factores.

De manera similar, el desarrollo de la autoevaluación y coevaluación requiere tiempo para darse su efectivo desarrollo, lo cual puede ser un factor que genere tensión con lo relacionado al cumplimiento de los estándares establecidos para cada asignatura, lo cual conlleva a pensar que se debe establecer un currículo más dinámico que permita ajustar tiempos y contenidos, reconociendo la importancia de la participación activa por parte de los estudiantes. En el mismo sentido, las características de las aulas multigrado también presentan desafíos específicos, ya que estas se trabajan de manera simultánea con estudiantes de diferentes niveles; sin embargo, no todo se puede limitar como negativo, ya que estas ofrecen oportunidades para la coevaluación, ya que los alumnos que se encuentren en grados superiores pueden servir de modelos y tutores para los de niveles menores, desarrollando en mayor medida las capacidades metacognitivas y evaluativas del proceso.

En este sentido, la participación del estudiante en el proceso evaluativo se configura como un componente esencial de la evaluación formativa en las instituciones educativas rurales de la ciudad de Tunja. Esta se materializa a través de prácticas como la autoevaluación, la coevaluación y los espacios de diálogo reflexivo sobre el aprendizaje. Dicha participación resulta fundamental para el desarrollo de la autorregulación, en tanto favorece procesos metacognitivos, el monitoreo del propio desempeño y la toma de decisiones orientadas a la mejora. Asimismo, fortalece la motivación y consolida competencias evaluativas sostenibles, necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Desde una perspectiva microcurricular, se advierte la necesidad de fortalecer de manera intencionada la participación activa del estudiante mediante la construcción de una cultura evaluativa basada en la confianza, el respeto mutuo y la organización adecuada de tiempos destinados a los procesos reflexivos.

De esta manera, se presentó la categoría centrada en la evaluación formativa como componente fundamental en este proceso de investigación a través del análisis de las tres subcategorías, mostró hallazgos significativos que orientaron la respuesta del objetivo específico, permitiendo evidenciar la relación existente entre la coherencia conceptual y los documentos establecidos, en marcos normativos institucionales, donde se deja claro que la evaluación se convierte en una herramienta pedagógica que promueve la reflexión, el autoconocimiento y el desarrollo de capacidades autorregulatorias.

4.3 Contexto Educativo Rural

El contexto educativo rural se configura como una categoría central en el marco de esta investigación, en tanto exige comprensiones pedagógicas situadas que permitan analizar cómo las instituciones educativas articulan sus propuestas curriculares, evaluativas y pedagógicas con las realidades del entorno. Esta articulación favorece procesos de autorregulación del aprendizaje mediados por la evaluación formativa, en coherencia con las particularidades sociales, culturales y territoriales del ámbito rural. Boix (2011) sostiene que la educación rural no debe entenderse como una versión simplificada o empobrecida de la educación urbana, sino como un modelo educativo con identidad propia, orientado a responder a las necesidades formativas específicas de sus estudiantes y comunidades. Desde

esta perspectiva, la pertinencia curricular, el enfoque comunitario y las condiciones institucionales emergen como subcategorías analíticas que permiten comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas rurales de Tunja, tal como se sistematiza en la Tabla 8 de la matriz de análisis.

Tabla 8. *Matriz de análisis categoría Contexto Educativo Rural*

CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA I.E RURAL DEL SUR			SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA I.E GUSTAVO ROJAS PINILLA		
	EVIDENCIA TEXTUAL DEL SIEE	INTERPRETACIÓN GLOBAL / ANÁLISIS TRANSVERSAL	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	EVIDENCIA TEXTUAL DEL SIEE	INTERPRETACIÓN GLOBAL / ANÁLISIS TRANSVERSAL	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
Contexto Educativo Rural	Art. 2: “Brindar oportunidades y experiencias favorezcan la adquisición de competencias faciliten la incorporación al mundo productivo.”	La evaluación tiene un enfoque contextualizado al entorno rural, articulando la formación académica con el desarrollo humano y productivo.	Permite analizar la coherencia entre el currículo y las necesidades del contexto rural en términos de formación integral.	Art. 8: “Se conforman comisiones de evaluación para sedes rurales... La Esperanza, Florencia y El Porvenir.”	Se reconocen las particularidades del contexto rural al adaptar la estructura evaluativa a las condiciones y sedes específicas.	Permite analizar la adecuación del SIEE a la diversidad geográfica e institucional, garantizando equidad educativa.
	Art. 11: “Cumplir con las horas de trabajo social con proyección a la comunidad.”	Se promueve la interacción con la comunidad local como parte del proceso formativo, fortaleciendo el sentido de pertenencia y compromiso social.	Permite identificar la relación entre escuela y comunidad rural como espacio de aprendizaje y autorregulación social.	Art. 3 párrafos 3 y 4: “Los criterios de valoración para estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales tendrán en cuenta recomendaciones del equipo de apoyo pedagógico.”	La evaluación inclusiva permite ajustar los criterios de valoración según las necesidades individuales, asegurando equidad en el proceso educativo.	Evalúa cómo el SIEE integra la inclusión y la diversidad como principios de justicia educativa en contextos rurales y urbanos.

	Art. 8 y 9: La institución permite valorar Art. 17 y 18: “El SIEE se Se evidencia un Relaciona la “Evaluación y demuestra flexibilidad cómo las condiciones divulgará a través de la enfoque participativo y evaluación con la promoción adaptadas evaluativa y institucionales influyen página institucional y se de rendición de cuentas, gestión institucional para estudiantes con compromiso con la en la equidad educativa analizarán los vinculado con la y la participación discapacidad, inclusión, adaptando y en la implementación resultados en jornadas comunidad educativa y comunitaria como embarazo, salud o procesos según de la autorregulación. de autoevaluación procesos de mejora elementos del desplazamiento condiciones institucionales.” institucional. contexto educativo forzado.” personales e rurales. institucionales.							
Categoría de Investigación	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL I.E RURAL DEL SUR				PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL I.E GUSTAVO ROJAS PINILLA			
	PEI (Evidencia textual)	Interpretación global / análisis transversal	Relación con los objetivos de textual investigación		Evidencia	Interpretación global / análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación	
Contexto Educativo Rural	“Las sedes están ubicadas en veredas de clima frío, con tierras propias para la agricultura y ganadería... la educación busca mejorar la calidad de vida del entorno rural.”	El PEI integra el contexto rural en la formulación del currículo, respondiendo a las necesidades y saberes locales.	Permite analizar cómo la institución adapta sus estrategias pedagógicas al contexto rural y comunitario.		“El currículo flexible es capaz de adaptarse a la realidad del entorno y a las características y necesidades de nuestros estudiantes.”	El PEI muestra una clara intención de adaptar la enseñanza a las condiciones y necesidades del contexto educativo.	Permite analizar cómo el modelo se ajusta a las particularidades del contexto rural.	
	“Se valoran los saberes locales y las prácticas comunitarias, prestando un servicio humano y técnico y en la comunidad.	Se reconoce la escuela como espacio de encuentro y transformación social en la comunidad.	Relaciona la acción educativa con la participación y el fortalecimiento de la identidad comunitaria.		“El modelo busca que el estudiante se relacione con su entorno y promueva la transformación social comunitaria.	Se evidencia una visión educativa con compromiso social y comunitario.	Refuerza el vínculo entre educación, comunidad y desarrollo local.	

	pedagógico a la comunidad.” (Competencias institucionales)	mediante la participación comunitaria.”	
	“Existen carencias en La institución Refuerza la “La institución busca garantizar La institución Relaciona la recursos físicos y enfrenta limitaciones importancia de la inclusión y la equidad reconoce la educación rural económicos... sin estructurales, pero contextualizar mediante estrategias de diversidad y con la equidad, embargo, se promueven busca adaptarse y la acompañamiento pedagógico y promueve la la inclusión y el estrategias inclusivas y garantizar el acceso autorregulación y la atención a la diversidad.” “Se inclusión como parte aprendizaje de acompañamiento.” educativo. evaluación en garantiza el acceso, de su compromiso significativo. entornos rurales con permanencia educativo. condiciones adversas.		
Categoría	PLAN DE ÁREA LENGUA CASTELLANA GRADO CUARTO	PLAN DE ÁREA MATEMÁTICAS GRADO QUINTO 5° I.E	
de	4° I.E RURAL DEL SUR	GUSTAVO ROJAS PINILLA	
Investigación	Evidencia textual (Plan de área)	Interpretación global / Análisis transversal	Relación con los objetivos de investigación
Contexto educativo rural	“Proyecto de educación sexual.” / “Proyecto de derechos humanos.” / “Cátedra de Tunja.”	La planeación articula contenidos académicos con proyectos sociales y culturales, favoreciendo una educación integral y contextualizada.	Muestra cómo el área contribuye al desarrollo humano y social del estudiante integrando saberes, valores y prácticas del entorno.
		“Elabora e interpreta gráficas con datos relativos a situaciones familiares.” / “Interpretar información proveniente de situaciones prácticas de medición (armado de muebles, construcción de objetos).”	Las actividades proponen contextos reales y cercanos que conectan el conocimiento social y cultural del estudiante con la vida rural. fortaleciendo la pertinencia curricular rural.

“Trabajo colaborativo.”	Las metodologías empleadas atienden la diversidad mediante el trabajo grupal, el uso de recursos tecnológicos y la integración de diferentes medios expresivos.	Contribuye al objetivo de analizar la inclusión educativa y la atención a la diversidad en el contexto rural.	al “Analiza relaciones de dependencia en diferentes situaciones.” / “Describe e interpreta variaciones de dependencia entre cantidades.”	El estudiante aprende a formular, analizar y comunicar resultados a partir de datos, fortaleciendo su razonamiento lógico y su pensamiento crítico.	Relaciona el aprendizaje matemático con el desarrollo de competencias ciudadanas, analíticas y comunicativas.
“Declamación de poemas.” / “Mesa redonda.” , “Creación de carteleros y avisos publicitarios.”	Las actividades favorecen la socialización del aprendizaje, fortaleciendo la comunicación entre escuela, familia y comunidad.	Refuerza el propósito de identificar cómo la escuela rural se proyecta como espacio de participación construcción social.	el “Comunica los resultados.” / “Describe la manera como parecen distribuirse los distintos datos de un conjunto.”	La comunicación se integra como competencia transversal que favorece la comprensión colectiva y la construcción de significados en comunidad.	Apoya los objetivos institucionales de formar estudiantes capaces de dialogar, argumentar y trabajar colaborativamente.

En continuidad con la categoría del contexto educativo rural, la primera subcategoría analizada corresponde a la pertinencia curricular, entendida como la capacidad institucional para adaptar contenidos, metodologías y estrategias evaluativas a las características sociales, culturales y territoriales donde se desarrolla la formación educativa. Esta dimensión resulta fundamental en escenarios rurales, donde el currículo no puede operar como una estructura homogénea, sino como una propuesta flexible y contextualizada.

En las instituciones educativas rurales analizadas, el estudio evidenció esfuerzos orientados a articular el currículo con las realidades locales, integrando saberes comunitarios, prácticas del territorio y problemáticas propias del entorno. Esta articulación no solo fortalece la identidad cultural, sino que también favorece procesos de aprendizaje más significativos y coherentes con la experiencia cotidiana de los estudiantes

En el caso de la Institución Educativa Rural del Sur, el SIEE establece como propósito “brindar oportunidades y experiencias que favorezcan la adquisición de competencias y faciliten su incorporación al mundo productivo”. Esta formulación revela una concepción de currículo contextualizado, orientado no solo a la formación académica, sino también al desarrollo humano y productivo en consonancia con las dinámicas del entorno rural. Desde el análisis interpretativo, este planteamiento se articula con lo propuesto por Ames (2004), quien sostiene que la educación rural debe reconocer los saberes locales y las características propias de la comunidad como referentes esenciales para la construcción curricular. En consecuencia, la pertinencia curricular se configura como una estrategia que integra identidad territorial, proyección social y formación académica, evitando la fragmentación entre escuela y contexto.

Por su parte, la Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla declara en su PEI que “el currículo flexible es capaz de adaptarse a la realidad del entorno y a las características y necesidades de nuestros estudiantes”. Esta afirmación evidencia una intención institucional de ajustar la enseñanza a las particularidades del contexto, promoviendo un modelo educativo orientado a la diversidad y a la equidad formativa. Desde una perspectiva teórica, Bustos (2011) señala que la flexibilidad curricular constituye una condición necesaria para garantizar la equidad educativa en territorios rurales, donde las trayectorias escolares son diversas y las condiciones de acceso a recursos educativos suelen ser limitadas. En este sentido, la

flexibilidad no representa una reducción de exigencias académicas, sino una estrategia para responder a las desigualdades estructurales del contexto.

Asimismo, el análisis de los planes de área refuerza esta orientación contextualizada. En la I.E. Rural del Sur se integran proyectos transversales como educación sexual, derechos humanos y la cátedra de Tunja, lo que evidencia una planeación curricular articulada con contenidos académicos y realidades territoriales. De manera similar, en la I.E. Gustavo Rojas Pinilla, el plan de matemáticas de quinto grado propone actividades vinculadas con situaciones de la vida cotidiana del estudiante rural, reflejando una intención pedagógica de contextualización del aprendizaje. Estas prácticas se alinean con lo planteado por Núñez et al. (2004), quienes sostienen que la pertinencia curricular en contextos rurales se materializa cuando la escuela establece un diálogo efectivo con el territorio, reconociendo sus saberes, problemáticas y potencialidades como parte constitutiva del proceso formativo.

En coherencia con lo anterior, la pertinencia curricular exige una reconfiguración de las prácticas pedagógicas y evaluativas, orientadas a vincular los contenidos escolares con la cultura local y a generar espacios de diálogo donde los estudiantes participen activamente, propongan, planifiquen y ajusten sus procesos de aprendizaje. Esta perspectiva se articula con lo planteado por Shepard (2000), quien sostiene que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje y responder a las características del contexto educativo, evitando su reducción a un mecanismo de control. En esta misma línea, el enfoque comunitario en la educación rural reconoce la escuela como un espacio de encuentro, participación y transformación social, donde los procesos formativos trascienden el aula y se integran a las dinámicas territoriales. En las instituciones analizadas, esta dimensión se visibiliza en la incorporación de saberes locales, la participación de la familia y el desarrollo de proyectos educativos con proyección comunitaria.

La I.E. Rural del Sur establece en su PEI que “se valoran los saberes locales y las prácticas comunitarias, prestando un servicio humano, técnico y pedagógico a la comunidad”. Esta formulación se alinea con lo planteado por Flecha y Puigvert (2002), quienes destacan que la participación comunitaria fortalece los vínculos entre escuela y territorio, contribuyendo al desarrollo de competencias ciudadanas y a la consolidación de la identidad cultural. De igual manera, el SIEE de esta institución contempla el cumplimiento de horas de trabajo social y comunitario, práctica que promueve competencias

autorregulatorias asociadas con la responsabilidad, la planificación y la reflexión sobre las acciones en el entorno.

Por su parte, la I.E. Gustavo Rojas Pinilla señala en su PEI que “el modelo busca que el estudiante se relacione con su entorno y promueva la transformación social mediante la participación comunitaria”. Este planteamiento dialoga con la perspectiva de educación popular propuesta por Freire (1970), quien concibe la educación como un acto político y transformador orientado a la emancipación de las comunidades. De la misma forma, el SIEE reconoce las particularidades de las sedes rurales mediante la conformación de comisiones de evaluación diferenciadas, lo que evidencia una adaptación de la estructura evaluativa a las condiciones del contexto.

Estas dinámicas se relacionan directamente con las condiciones institucionales, entendidas como el conjunto de recursos, estructuras y prácticas que facilitan o limitan el desarrollo de procesos pedagógicos de calidad. En el ámbito rural, estas condiciones adquieren especial relevancia debido a los desafíos asociados con la infraestructura, los recursos didácticos, la formación docente y la conectividad.

El análisis documental evidenció que la I.E. Rural del Sur reconoce en su PEI carencias en recursos físicos y económicos; sin embargo, promueve estrategias inclusivas de acompañamiento, lo que revela una tensión entre limitaciones materiales y compromiso institucional con la calidad educativa. Esta situación se corresponde con lo señalado por Ezpeleta (1997), quien advierte que las escuelas rurales suelen operar en condiciones de precariedad, lo que exige altos niveles de adaptación y creatividad pedagógica por parte de docentes y directivos. De manera similar, la I.E. Gustavo Rojas Pinilla establece como propósito garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en condiciones de equidad, reconociendo la necesidad de crear condiciones institucionales que posibiliten el aprendizaje de todos los estudiantes.

En cuanto al SIEE de ambas instituciones, se incorporan criterios de flexibilidad evaluativa para atender situaciones particulares. La I.E. Gustavo Rojas Pinilla contempla criterios diferenciados para estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales, considerando las recomendaciones del equipo de apoyo pedagógico. Por su parte, la I.E. Rural del Sur prevé procesos de evaluación y promoción adaptados para estudiantes con

discapacidad, desplazamiento o migración, lo que evidencia un compromiso con la equidad y la justicia educativa. Esta perspectiva se articula con lo planteado por Tomlinson (2008), quien sostiene que la diferenciación evaluativa es una condición necesaria para garantizar el aprendizaje, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

En conjunto, el análisis permitió identificar que las condiciones institucionales en las escuelas rurales de Tunja se caracterizan por la coexistencia de limitaciones estructurales y esfuerzos sostenidos por parte de docentes y directivos orientados a garantizar la calidad educativa. En este escenario, resulta pertinente fortalecer redes de colaboración entre docentes rurales que faciliten el intercambio de experiencias, estrategias y avances en la práctica pedagógica, contribuyendo a la sostenibilidad de procesos de innovación y autorregulación del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las condiciones institucionales se configuran como un entramado complejo donde convergen restricciones materiales y voluntades pedagógicas. La implementación de estrategias de autorregulación del aprendizaje mediadas por la evaluación formativa no depende únicamente de la intención docente, sino de condiciones estructurales que hagan posible su desarrollo sostenido. Esto implica promover formación continua, estructuras de trabajo colaborativo, recursos didácticos contextualizados y políticas institucionales que reconozcan las particularidades del trabajo educativo en el medio rural.

En este punto del análisis, se hace necesario presentar la propuesta de componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación básica primaria, como aporte derivado del proceso investigativo.

4.4 Componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en educación básica primaria rural

La propuesta de componentes pedagógicos se configuró como resultado del proceso de análisis, interpretación y triangulación de la información obtenida a lo largo de la investigación. En ella se integran los hallazgos derivados de los tres momentos analíticos desarrollados: la comprensión de las percepciones de docentes y estudiantes frente a la incorporación de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa; la descripción de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula; y la interpretación de

los procesos de autorregulación a partir del análisis documental de los instrumentos institucionales (PEI, SIEE y planes de área). En un primer momento, fue posible comprender cómo los actores educativos de las ocho sedes rurales del municipio de Tunja construyen sentido en torno a la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa. En un segundo momento, se identificaron las prácticas pedagógicas que materializan dichas concepciones en el aula. Posteriormente, la triangulación entre entrevistas, grupo focal y análisis documental permitió interpretar las tensiones, coherencias y vacíos existentes entre discurso, práctica y normatividad institucional, lo que condujo a la formulación de los componentes pedagógicos propuestos.

En este marco, los componentes orientados al microcurrículo no se conciben como un conjunto aislado de estrategias, sino como una síntesis pedagógica estructurada, fundamentada empíricamente y sustentada teóricamente, que traduce los resultados del estudio en orientaciones concretas, coherentes y contextualizadas con la realidad de la educación rural. La propuesta reconoce las particularidades pedagógicas, organizativas y socioculturales de las instituciones rurales, y responde a sus dinámicas específicas.

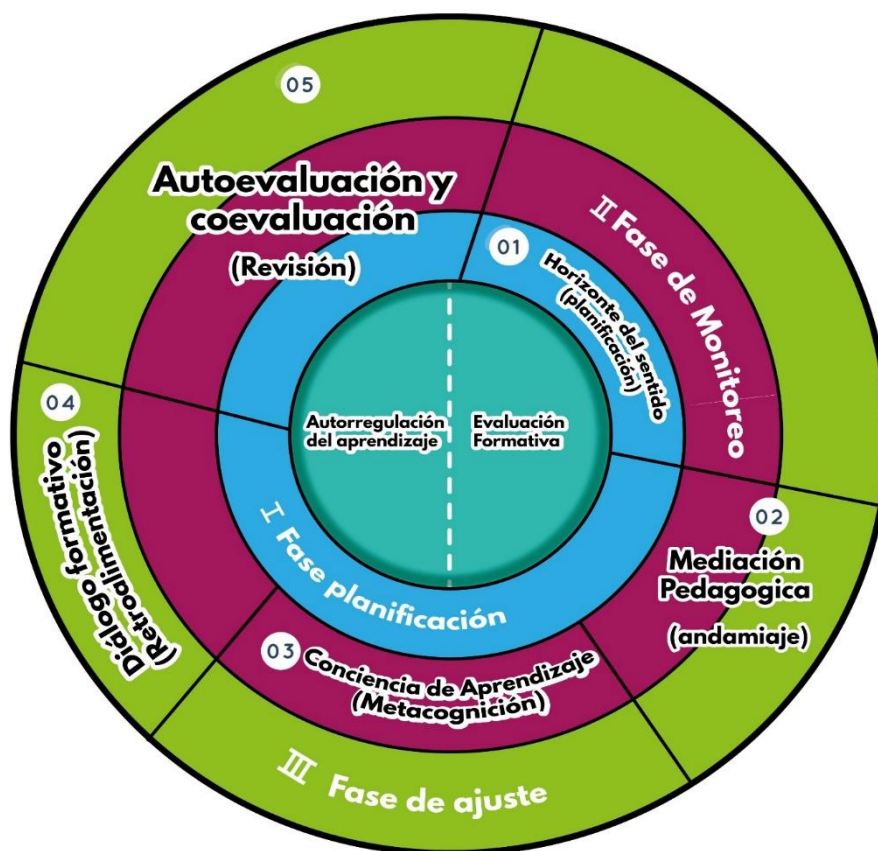
Los componentes pedagógicos de autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa se articulan directamente con los hallazgos de la investigación, integrando el rol del docente como mediador, la participación activa del estudiante y las condiciones propias del contexto rural, con el propósito de fortalecer la evaluación formativa como eje del desarrollo autorregulatorio.

De esta manera, la propuesta se consolida como un marco explicativo y propositivo que orienta la promoción intencional de la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa. No se trata únicamente de incorporar estrategias aisladas, sino de integrar de manera sistemática procesos de planificación didáctica, mediación pedagógica, retroalimentación formativa y evaluación reflexiva, articulados como dimensiones estructurales del microcurrículo rural.

Cada uno de estos componentes se interrelaciona dinámicamente y contribuye a la construcción de una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje, donde el estudiante asume un rol activo en la regulación de sus procesos cognitivos, motivacionales y metacognitivos, mientras el docente actúa como mediador y orientador del proceso formativo. Esta

integración se representa de manera sintética en la Figura 39, en la cual se visualizan los componentes pedagógicos y sus relaciones estructurales dentro del contexto educativo rural.

Figura 39. Marco de construcción componentes pedagógicos



Nota: Componentes pedagógicos. Elaboración propia

La Figura 39 presenta la construcción de los componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa. En esta propuesta, la evaluación formativa no se concibe como un elemento aislado, sino como un eje articulador que posibilita y dinamiza los procesos de autorregulación en el contexto de la educación básica primaria rural.

Su funcionamiento se comprende desde una relación de interdependencia entre dos dimensiones centrales:

Evaluación formativa: proporciona información sistematizada y cualificada sobre el desempeño del estudiante, a partir de criterios explícitos, evidencias de aprendizaje y procesos permanentes de retroalimentación.

Autorregulación del aprendizaje: utiliza dicha información para planificar, monitorear y ajustar de manera consciente sus estrategias, decisiones y acciones académicas.

La articulación entre ambas dimensiones se organiza en tres momentos interrelacionados. En primer lugar, la fase de planificación, en la que se establecen con claridad las metas de aprendizaje y los criterios de desempeño. En segundo lugar, la fase de monitoreo, caracterizada por el seguimiento del proceso mediante retroalimentación continua. Finalmente, la fase de ajuste, en la cual el error se resignifica como oportunidad de mejora y se promueve la toma de decisiones orientadas a la reestructuración de las estrategias empleadas.

Estas fases encuentran sustento en aportes teóricos ampliamente reconocidos. Zimmerman conceptualiza la autorregulación como un proceso cíclico que integra planificación, ejecución y autorreflexión. Black y Wiliam amplían la comprensión de la evaluación formativa al situarla como mecanismo de regulación del aprendizaje. Por su parte, Nicol y Macfarlane-Dick subrayan el papel de la retroalimentación como elemento central para fortalecer la autonomía y la capacidad autorregulatoria del estudiante.

Bajo la premisa de que la evaluación formativa constituye la condición pedagógica que hace posible la autorregulación, se estructuran cinco componentes pedagógicos interrelacionados: (a) horizonte de sentido del aprendizaje; (b) mediación pedagógica para la autonomía progresiva; (c) conciencia del aprender; (d) diálogo formativo para la mejora continua; y (e) autoevaluación y coevaluación. Estos componentes no operan de manera fragmentada, sino que se integran en una lógica sistémica que articula planificación, acompañamiento, reflexión y toma de decisiones en el marco del microcurrículo rural.

4.4.1 Horizonte de sentido del aprendizaje

Este componente pedagógico se sitúa en la fase de planificación y plantea que, desde el inicio del desarrollo de cada área, el docente debe socializar de manera explícita los propósitos formativos y los criterios de evaluación. Esta claridad inicial permite que el estudiante anticipe el desempeño esperado, comprenda la intencionalidad del aprendizaje y asuma un rol activo en la gestión de su proceso formativo.

En el plano microcurricular, este componente implica reformular con precisión los propósitos de aprendizaje, las competencias, los desempeños y los criterios de valoración, asegurando su coherencia interna y su contextualización al entorno rural. Asimismo, supone la explicitación del proceso evaluativo desde el inicio de cada periodo académico, favoreciendo la transparencia y la corresponsabilidad en la construcción del aprendizaje.

De esta manera, la planificación deja de ser una acción exclusiva del docente y se transforma en un ejercicio pedagógico compartido, orientado a fortalecer el compromiso, la motivación y la responsabilidad del estudiante frente a su trayectoria académica. Así, el horizonte de sentido no solo orienta el qué aprender, sino también el para qué y el cómo, configurándose como condición estructural para el desarrollo de la autorregulación.

4.4.2 Mediación Pedagógica para la autonomía progresiva

Este componente se enmarca y se fundamenta en las fases de monitoreo y ajuste del ciclo autorregulatorio, en el marco de la evaluación formativa. Desde esta perspectiva, la enseñanza se comprende como un proceso de mediación intencional orientado al desarrollo gradual de la autonomía del estudiante. Se trata de favorecer la internalización progresiva de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que le permitan asumir, de manera consciente y creciente, el control de su aprendizaje.

En este sentido, el andamiaje progresivo constituye una estrategia central. El docente ofrece apoyos temporales y diferenciados que se ajustan al nivel de desempeño de cada estudiante, retirándolos o modificándolos conforme se evidencian avances en la comprensión y en la autonomía. Este proceso implica observar el desempeño, recoger evidencias,

interpretar dificultades, ajustar estrategias didácticas y regular el nivel de acompañamiento según la información obtenida a través de la evaluación formativa.

La mediación pedagógica no se sustenta en supuestos generales sobre el aprendizaje, sino en decisiones fundamentadas en evidencias. Esto permite integrar orientaciones oportunas y ajustar la intervención de manera precisa, garantizando coherencia entre metas, actividades, criterios y procesos de retroalimentación.

En el nivel microcurricular, este componente exige planificar estrategias diferenciadas, prever momentos específicos de acompañamiento y establecer mecanismos sistemáticos de seguimiento que permitan identificar avances y necesidades de ajuste pedagógico. De este modo, el andamiaje cumple una función reguladora, articulando planificación, acompañamiento y evaluación en favor del desarrollo progresivo de la autonomía.

4.4.3 Conciencia del aprender: metacognición integrada a la evaluación formativa

Este componente se integra en el núcleo del proceso educativo, en tanto promueve el desarrollo de la metacognición, entendida como la capacidad del estudiante para reconocer, comprender y regular sus propios procesos cognitivos. No se limita a reflexionar sobre lo aprendido; implica tomar conciencia de cómo se aprende, qué estrategias se utilizan, por qué se seleccionan y en qué medida requieren ajustes a partir de los resultados obtenidos.

La conciencia del aprender se articula directamente con la evaluación formativa, la cual proporciona información continua y cualificada sobre el desempeño académico. Esta cumple una doble función: por un lado, visibiliza el estado actual del aprendizaje; por otro, activa procesos de autorreflexión que permiten al estudiante monitorear su progreso y tomar decisiones informadas. La metacognición se fortalece cuando el estudiante puede responder a preguntas como: ¿qué comprendí?, ¿qué dificultades encontré?, ¿qué estrategias utilicé?, ¿por qué no funcionaron?, ¿qué puedo hacer de manera diferente?

En el plano microcurricular, este componente exige la incorporación intencionada de momentos de reflexión dentro de la planificación didáctica. Esto implica diseñar preguntas metacognitivas, estructurar procesos de autoevaluación guiada, utilizar rúbricas comprensibles y destinar tiempos específicos para el análisis del aprendizaje. Asimismo,

supone la construcción de ambientes pedagógicos donde el error sea resignificado como oportunidad de mejora y no como indicador de fracaso, fortaleciendo así la autonomía y la confianza académica del estudiante.

4.4.4 Diálogo formativo para la mejora continua

Este componente se articula en la fase de ajuste del ciclo autorregulatorio y reconoce la retroalimentación como un proceso dialógico, continuo y orientado a la transformación del aprendizaje. Se configura como una interacción pedagógica en la cual la información sobre el desempeño es analizada, comprendida y utilizada para la toma de decisiones orientadas a la mejora.

El diálogo formativo se fundamenta en la evaluación formativa como práctica sistemática de recolección e interpretación de evidencias. En este marco, la retroalimentación se orienta a explicar el desempeño en relación con criterios previamente establecidos, permitiendo identificar las brechas entre el nivel actual y el esperado, así como proponer acciones concretas para su superación. Su finalidad no es la asignación de una calificación, sino la regulación y el acompañamiento del proceso de aprendizaje.

En el nivel microcurricular, este componente exige que el docente planifique espacios formales de retroalimentación individual y colectiva, diseñe instrumentos coherentes con los criterios establecidos y garantice tiempos específicos para el análisis reflexivo de los desempeños. Asimismo, implica promover una cultura institucional en la que el diálogo en torno a la evaluación forme parte estructural de la práctica pedagógica y no se limite a un momento final desarticulado del proceso formativo.

4.4.5 Autoevaluación y coevaluación como ejercicio de corresponsabilidad formativa

Este último componente adquiere un carácter transversal al articularse en las tres fases del ciclo autorregulatorio (planificación, monitoreo y ajuste), integrando la autoevaluación y la coevaluación como prácticas pedagógicas sistemáticas. Lejos de constituir ejercicios ocasionales, se consolidan como procesos intencionados mediante los cuales los estudiantes valoran su desempeño y el de sus pares con base en criterios explícitos y compartidos

La autoevaluación permite al estudiante contrastar su desempeño con las metas y estándares definidos en la fase de planificación. En articulación con la evaluación formativa, posibilita identificar fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora. Al analizar sus resultados, el estudiante desarrolla juicio evaluativo, fortalece su conciencia metacognitiva y asume mayor responsabilidad frente a su proceso de aprendizaje.

Por su parte, la coevaluación amplía la dimensión formativa al incorporar la perspectiva de los pares, favoreciendo el desarrollo de habilidades argumentativas, pensamiento crítico y construcción compartida de criterios de calidad. Asimismo, promueve una cultura de aprendizaje colaborativo en la que la retroalimentación no depende exclusivamente del docente, sino que se construye de manera colectiva y dialogada.

En el plano microcurricular, este componente implica diseñar instrumentos específicos como rúbricas y listas de cotejo, planificar momentos formales de valoración, analizar los desempeños y generar espacios de diálogo en los que se contrasten percepciones y se acuerden acciones de mejora. De igual manera, exige un acompañamiento inicial del docente orientado a modelar cómo se evalúa con criterios claros y cómo se ofrece una retroalimentación constructiva y respetuosa.

En conjunto, los cinco componentes pedagógicos propuestos como resultado de esta investigación doctoral se articulan en una estructura sistémica que permite comprender cómo la evaluación formativa se convierte en eje dinamizador de la autorregulación del aprendizaje. Esta integración abarca la planificación consciente, la mediación con andamiaje progresivo, la metacognición, el diálogo formativo y las prácticas de autoevaluación y coevaluación.

A partir de los resultados investigativos, la Tabla 9 sistematiza cada componente pedagógico, su sentido orientador, la fundamentación teórica que lo sustenta, los ajustes requeridos en el microcurrículo, las condiciones necesarias para su implementación y la definición de los roles del docente, el estudiante y el contexto rural. Esta sistematización no solo organiza los hallazgos, sino que traduce la reflexión conceptual en orientaciones aplicables, garantizando coherencia entre teoría, práctica pedagógica y particularidades del entorno rural.

Tabla 9. Componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa

Horizonte de sentido del aprendizaje: Planificación consciente del aprendizaje	Planificación centrada en el docente; desconocimiento de propósitos y criterios por parte del estudiante.	Dotar de sentido al aprendizaje desde el inicio, favoreciendo anticipación, compromiso y toma de decisiones.	La planificación como fase de previsión de la autorregulación. Zimmerman (2002) Activación de metas Pintrich (2004); Condición inicial de la evaluación formativa Black & William (2009).	Reformulación de propósitos de aprendizaje, con competencias/desempeños y criterios de evaluación socializados desde el inicio.	• Disposición institucional para explicitar propósitos y criterios en las planeaciones. • Tiempo pedagógico para socializar metas con los estudiantes. • Lenguaje curricular comprensible y contextualizado. • Acompañamiento directivo para fortalecer la coherencia entre planes de área y aula.	Co-construye metas, explicita criterios y contextualiza el aprendizaje.	Comprende el propósito, planifica acciones y asume responsabilidad.	Facilita la construcción compartida del sentido.
Mediación pedagógica para la autonomía progresiva: Andamiaje docente situado	Acompañamiento centrado en resolver dificultades inmediatas, sin proyección hacia la autonomía.	Acompañar gradualmente al estudiante hacia el control autónomo del aprendizaje.	La mediación como condición de internalización Vygotsky (1978), Ajuste de estrategias didácticas, rol docente y orientaciones metodológicas con andamiaje progresivo. Zimmerman (2000) y retiro progresivo del apoyo Hadwin et al.(2018).	Ajuste de estrategias didácticas, rol docente y orientaciones metodológicas con andamiaje progresivo.	• Formación docente básica en mediación pedagógica y evaluación formativa. • Reconocimiento institucional del rol mediador del docente. • Flexibilidad metodológica en el desarrollo de la clase. • Cultura de acompañamiento pedagógico y no solo de control.	Modela estrategias, guía la reflexión y retira apoyo gradualmente.	Interioriza estrategias y asume mayor control del aprendizaje.	Aulas multigrado potencian la mediación continua y el aprendizaje entre pares.

Conciencia del aprender: Metacognición integrada a la evaluación formativa.	Dificultad para reconocer errores, y de avances estrategias mejora.	Promover reflexión sistemática sobre cómo se aprende y se mejora.	La metacognición como conocimiento y regulación del aprendizaje Flavell; Schraw & Dennison (1994), fortalecida desde la evaluación formativa Panadero (2013).	Integración en actividades, momentos de reflexión y seguimiento del aprendizaje.	• Inclusión explícita de momentos de reflexión en las planeaciones. • Estrategias metacognitivas acordes al nivel de cognitivo de primaria. • Ambiente de aula que legitime el error como parte del aprendizaje. • Seguimiento pedagógico a los procesos reflexivos, no solo a los resultados.	Diseña preguntas metacognitivas y espacios reflexivos guiados.	Reflexiona sobre su aprendizaje y ajusta estrategias.	Estrategias simples y contextualizadas favorecen su implementación en primaria rural.
Diálogo formativo para la mejora continua: Retroalimentación autorreguladora.	Retroalimentación centrada en la calificación, con valor formativo.	Orientar el aprendizaje mediante información que promueva reflexión y mejora continua.	La retroalimentación como motor del aprendizaje Hattie & Timperley (2007) y promotora de autorregulación Nicol & Macfarlane-Dick (2006).	Definición de estrategias de retroalimentación, uso de acompañamiento pedagógico y pedagógico del error.	• Acuerdos institucionales para priorizar retroalimentación cualitativa. • Ajustes en el SIEE que respalden la retroalimentación formativa. • Tiempo pedagógico para el diálogo docente–estudiante. • Coherencia entre criterios, retroalimentación y acciones de mejora.	Ofrece retroalimentación continua, específica y orientadora.	Usa la retroalimentación para mejorar y decidir.	Cercanía docente–estudiante favorece retroalimentación personalizada.

Autoevaluación y coevaluación permanentes. (revisión)	Escasa presencia de autoevaluación sistemática.	Fortalecer autonomía y responsabilidad mediante evaluación reflexiva.	La evaluación reflexiva como base del juicio crítico Boud (1995) autorregulación guiada Andrade (2010) y aprendizaje social Panadero (2017).	Incorporación en estrategias de evaluación, instrumentos de auto y coevaluación y cierre del aprendizaje.	Reconocimiento institucional de la autoevaluación y coevaluación como prácticas formativas. • Diseño de instrumentos simples y comunes a nivel institucional. • Orientación docente permanente en procesos evaluativos.	Diseña y acompaña procesos de evaluación reflexiva.	Evalúa su aprendizaje y el de sus pares.	El trabajo colaborativo y multigrado potencia la coevaluación.
---	---	---	--	---	---	---	--	--

Capítulo 5

Discusión de resultados

El presente capítulo constituye el eje articulador y reflexivo de esta investigación doctoral, en el cual se analizan de manera crítica y argumentativa los principales hallazgos relacionados con los componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja. Más allá de la exposición descriptiva de resultados, este apartado se configura como un espacio de diálogo académico entre la evidencia empírica, los referentes teóricos y conceptuales, y las investigaciones previas que conforman el estado del arte.

La discusión se organiza a partir de cinco líneas argumentativas centrales. En primer lugar, se examinan las implicaciones y el alcance de la información obtenida, valorando su contribución a la comprensión y posible transformación de las prácticas educativas en contextos rurales. En segundo lugar, se analiza la correspondencia entre los hallazgos, la pregunta de investigación y los objetivos planteados, con el propósito de determinar en qué medida el estudio logró esclarecer la problemática inicial y alcanzar las metas propuestas.

En tercer lugar, se contrastan los resultados con los aportes teóricos que sustentan el marco conceptual, identificando convergencias, tensiones y aportes originales para la construcción de conocimiento en el campo de la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje. En cuarto lugar, se realiza una valoración crítica de la metodología empleada, atendiendo a su pertinencia, rigor, limitaciones y contribución a la obtención de resultados consistentes y transferibles.

Finalmente, se establece un diálogo comparativo entre la evidencia empírica y las investigaciones similares revisadas en el estado del arte, identificando coincidencias, divergencias, vacíos y posibles líneas de profundización futura.

Este ejercicio de discusión busca problematizar los hallazgos, ampliarlos y proyectarlos hacia la acción pedagógica y la construcción de conocimiento en el ámbito de la educación rural. En este sentido, la discusión articula la evidencia empírica con los referentes teóricos y el estado del arte, con el propósito de interpretar los resultados en clave crítica y situarlos frente a los desafíos contemporáneos relacionados con la equidad, la calidad y la pertinencia educativa en contextos rurales. Por tanto, el capítulo se configura

como un espacio de síntesis, análisis argumentativo y proyección crítica, en el que cada sección contribuye a una comprensión integral y situada del fenómeno estudiado, así como de sus implicaciones para la transformación de la educación rural en Colombia.

5.1 Implicaciones y alcance de los datos de la investigación

En consecuencia, la investigación doctoral aporta una comprensión integral y situada de los componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación básica primaria rural. La riqueza de la información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) y los planes de área permitió identificar no solo tendencias generales, sino también matices, tensiones y particularidades propias del contexto rural.

Los hallazgos ponen de manifiesto que la autorregulación del aprendizaje entendida como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos formativos constituye un ideal pedagógico tanto necesario como alcanzable en este ámbito. No obstante, su desarrollo está condicionado por diversos factores. En el plano estructural inciden la limitada disponibilidad de recursos, la organización multigrado y la insuficiente formación docente específica; en el plano cultural influyen los vínculos comunitarios y los saberes locales; y en el plano pedagógico intervienen las prácticas evaluativas predominantes y la cultura institucional.

El alcance de estos resultados de la investigación propone una estructura concreta de componentes pedagógicos integrables en el microcurrículo, sustentada tanto en fundamentos teóricos como en la evidencia empírica recopilada. Desde esta perspectiva, los datos permiten sostener que el tránsito de una evaluación predominantemente sumativa hacia una evaluación formativa articulada con procesos de autorregulación no solo es viable, sino potencialmente transformador para las comunidades educativas rurales.

Las implicaciones derivadas de estos hallazgos son diversas. En primer lugar, ofrecen un marco orientador para directivos, docentes y responsables de política educativa, al evidenciar la necesidad de ajustar los enfoques curriculares y evaluativos a las realidades rurales, superando la tendencia a replicar modelos urbanos descontextualizados. De igual

manera, se constata que la participación activa de los estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje fortalece la autonomía, la motivación y la perseverancia escolar, factores decisivos para la permanencia y el éxito académico en contextos de vulnerabilidad.

En términos más amplios, la investigación permite comprender la autorregulación como el resultado de una interacción compleja entre prácticas pedagógicas, cultura escolar y condiciones institucionales. En esa línea, su promoción implica transformar las prácticas evaluativas, fortalecer la formación docente y consolidar ambientes escolares que legitimen el error como oportunidad de aprendizaje, favorezcan la reflexión crítica y promuevan la participación activa del estudiante.

Para profundizar el nivel de análisis, resulta pertinente interrogar no solo el “qué” de los hallazgos, sino también el “por qué” de los fenómenos observados y las tensiones que estos revelan. En este sentido, una línea de problematización relevante consiste en analizar de qué manera los condicionantes estructurales y culturales, más que constituirse exclusivamente en obstáculos, pueden resignificarse como posibilidades para la innovación pedagógica y la transformación de las prácticas educativas. Esta perspectiva invita a cuestionar críticamente hasta qué punto la implementación de procesos de evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje tiene la capacidad de transformar las dinámicas escolares, al tiempo que puede verse condicionada por las inercias institucionales, las prácticas arraigadas y las resistencias al cambio presentes en los contextos rurales. Asimismo, resulta necesario problematizar la sostenibilidad de las transformaciones pedagógicas propuestas en ausencia de cambios estructurales más amplios en las políticas educativas y en los procesos permanentes de formación docente, así como anticipar las posibles tensiones que emergen entre la autonomía escolar, las particularidades territoriales y los marcos normativos establecidos a nivel nacional.

5.2 Problema, pregunta rectora y objetivos: evaluación del logro investigativo

El problema central de la investigación se formuló en torno a las persistentes brechas de calidad y equidad en la educación rural de Tunja, evidenciadas en bajos resultados académicos, altos índices de deserción y limitada autonomía estudiantil. En este contexto, la pregunta rectora ¿Qué componentes pedagógicos articulan la autorregulación del aprendizaje

en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja? orientó el proceso investigativo hacia la identificación de elementos teóricos y prácticos susceptibles de ser incorporados en el microcurrículo rural.

A la luz de los resultados obtenidos, es posible afirmar que los objetivos tanto el general como los específicos fueron desarrollados de manera coherente con el diseño metodológico propuesto. El análisis sistemático de las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes, junto con la triangulación realizada con los documentos institucionales, no solo permitió profundizar en la comprensión de la problemática planteada, sino también avanzar en la formulación de alternativas pedagógicas contextualizadas y pertinentes.

Entre los logros más significativos se encuentra la identificación y estructuración de cinco componentes pedagógicos articuladores de la autorregulación en la evaluación formativa: (1) horizonte de sentido del aprendizaje, (2) mediación pedagógica para la autonomía progresiva, (3) conciencia del aprender mediante la metacognición integrada, (4) diálogo formativo para la mejora continua y (5) autoevaluación y coevaluación como ejercicio de corresponsabilidad formativa. Integrados en la planeación y ejecución curricular, estos componentes favorecen la transición de una evaluación predominantemente sumativa hacia una evaluación centrada en el aprendizaje, la metacognición y la autonomía.

Adicionalmente, la investigación permitió evidenciar que las prácticas evaluativas tradicionales, centradas en la calificación y la reproducción de información, tienden a restringir el desarrollo de la autonomía y la motivación estudiantil. En contraste, el tránsito hacia una cultura evaluativa formativa, articulada con procesos de autorregulación, se proyecta como una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer los procesos metacognitivos, el sentido de pertenencia y la permanencia escolar en contextos rurales.

En términos evaluativos, puede sostenerse que la investigación respondió de manera fundamentada a la pregunta planteada y desarrolló los objetivos propuestos, aportando no solo una propuesta estructurada de intervención pedagógica, sino también un marco conceptual aplicable a otros escenarios rurales con características similares. De esta manera, el estudio contribuye a la reflexión sobre la reducción de brechas educativas y al fortalecimiento de la calidad y la equidad en la educación rural colombiana.

5.3 Diálogo con los autores y teorías: aportes y construcción de nuevo conocimiento

El marco teórico y conceptual de la investigación se sustentó en los aportes de la teoría sociocognitiva (Bandura, 1986; Schunk, 2001), el enfoque constructivista del aprendizaje (Beltrán, 1993; Zimmerman, 2000, 2001), así como en los desarrollos contemporáneos sobre evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998, 2009; Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007) y educación rural (Boix, 2011; Ames, 2004). Este entramado conceptual permitió comprender la autorregulación del aprendizaje como un proceso cíclico que integra planificación, ejecución y autorreflexión, mediado por la interacción social, las expectativas de autoeficacia y la retroalimentación continua.

Los hallazgos del matizan y contextualizan los planteamientos centrales de estas perspectivas en el escenario específico de la educación básica primaria rural. En coherencia con Bandura y Schunk, la investigación evidencia que la autorregulación requiere modelamiento, acompañamiento intencional y experiencias de autoeficacia progresiva. No obstante, los resultados muestran que, en contextos rurales multigrado y con recursos limitados, estos procesos dependen en gran medida de la mediación pedagógica y de la cultura institucional, lo cual introduce una dimensión contextual que amplía la comprensión tradicional del constructo.

De igual manera, los postulados de Zimmerman sobre el carácter cíclico de la autorregulación encuentran respaldo en la estructura propuesta de planificación, monitoreo y ajuste. Sin embargo, la investigación aporta un elemento adicional: la necesidad de integrar explícitamente dichos ciclos en el microcurrículo, de modo que no queden implícitos en la práctica docente, sino formalizados en los criterios, instrumentos y espacios de retroalimentación.

En relación con la evaluación formativa, los resultados dialogan directamente con Black y Wiliam al confirmar que la retroalimentación se constituye en un mecanismo central de regulación del aprendizaje. A su vez, los aportes de Sadler y Hattie & Timperley sobre la calidad de la retroalimentación se ven reforzados al evidenciar que su efectividad no depende únicamente de la frecuencia, sino de su orientación hacia procesos y autorregulación. No obstante, el estudio muestra que, en el contexto rural, la retroalimentación adquiere una

dimensión comunitaria y relacional más marcada, donde la interacción verbal y el vínculo pedagógico cumplen un papel determinante.

Finalmente, desde la perspectiva de la educación rural, los hallazgos se alinean con lo planteado por Boix (2011) y Ames (2004) respecto a la necesidad de una educación contextualizada y pertinente. Sin embargo, la investigación avanza al proponer que la pertinencia curricular no debe limitarse a la incorporación de saberes locales, sino extenderse a la transformación de las prácticas evaluativas como condición para el desarrollo de la autorregulación.

En conjunto, este diálogo teórico no solo valida el marco conceptual adoptado, sino que contribuye a la construcción de nuevo conocimiento al situar la autorregulación del aprendizaje como un proceso pedagógicamente mediado, curricularmente estructurado y contextualmente condicionado en la educación rural.

Uno de los principales aportes teóricos de la investigación radica en la resignificación de la evaluación formativa como eje estructurante del currículo en contextos rurales. Los hallazgos evidencian que, cuando la evaluación se orienta hacia la reflexión, la retroalimentación cualificada y la participación activa del estudiante, deja de operar como un mecanismo de verificación de resultados para convertirse en un dispositivo pedagógico que organiza la planificación, la mediación docente y los procesos de autorregulación. En este sentido, la evaluación atraviesa el proceso y lo regula de manera permanente.

Asimismo, la investigación amplía el concepto de autorregulación al integrar, además de sus dimensiones cognitivas y metacognitivas, los componentes emocionales, motivacionales y sociales que la configuran en el contexto rural. La evidencia empírica muestra que la autorregulación se construye en interacción con la cultura escolar, las prácticas de mediación docente y la participación de la comunidad educativa. Esta lectura dialoga con Vygotsky (1978) en lo relativo al carácter social del aprendizaje, con Hadwin et al. (2018) en relación con la regulación compartida, y con Panadero (2017) respecto a la función de la evaluación en el desarrollo autorregulatorio; sin embargo, el estudio aporta al situar estos procesos en la especificidad de la escuela rural multigrado, donde la interdependencia y la dimensión comunitaria adquieren un peso estructural.

De igual manera, la propuesta de componentes pedagógicos para la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa constituye un aporte conceptual significativo,

en la medida en que traduce los postulados teóricos en orientaciones pedagógicas estructuradas, viables y adaptables a la diversidad del entorno rural. Este marco no se limita a operacionalizar categorías existentes, sino que integra de manera coherente la planificación, la mediación docente, la retroalimentación y la participación estudiantil en una lógica microcurricular articulada.

En este sentido, la propuesta supera enfoques tradicionales centrados en la aplicación aislada de estrategias evaluativas y plantea una pedagogía situada, capaz de dialogar con las realidades culturales, sociales e institucionales de los territorios rurales. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Freire (1971) quien sostuvo que la práctica educativa debe construirse desde la comprensión crítica del contexto y reconocer a los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje. Así, la autorregulación deja de concebirse como una habilidad individual descontextualizada y se entiende como un proceso pedagógicamente mediado y curricularmente organizado.

5.4 Evaluación crítica de la metodología: recursos técnicos, fuentes y rigor

La metodología de la investigación, de enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método fenomenológico educativo Heidegger, 2006; Van Manen, 2003, se reveló especialmente pertinente para el abordaje del objeto de estudio. La elección de técnicas de recolección de información, entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, grupo focal docente y análisis documental permitió acceder a la riqueza y complejidad de las percepciones, prácticas y significados atribuidos a la autorregulación y la evaluación formativa en el contexto rural.

El rigor metodológico se garantizó a través de la triangulación de fuentes, la codificación sistemática y el análisis de datos apoyado en el software ATLAS.ti 25, que facilitó la identificación de categorías, la organización de redes semánticas y la elaboración de matrices comparativas. La constante vuelta entre los datos y la teoría, así como la inclusión de memos analíticos, permitió mantener la coherencia epistemológica y la profundidad interpretativa propias del paradigma interpretativo.

Entre las principales fortalezas metodológicas se destaca la integración de diversas perspectivas estudiantil, docente, institucional, la atención a la voz de los actores educativos

y la contextualización de los hallazgos, lo que refuerza la validez interna y la transferibilidad de los resultados. La selección intencionada y homogénea de los participantes, siguiendo criterios fenomenológicos Van Manen (2006), Patton, (1988) posibilitó captar la esencia del fenómeno estudiado y garantizar la pertinencia de los discursos recogidos.

A pesar de estas limitaciones, la metodología empleada permitió obtener una visión comprehensiva y profunda del fenómeno investigado, evidenciando la pertinencia del enfoque cualitativo y fenomenológico para el estudio de procesos complejos y situados en educación.

5.5 Comparación y contraste con investigaciones similares y el estado del arte

El análisis comparativo de los resultados con otras investigaciones, del ámbito nacional como internacional, revela convergencias y divergencias significativas, que enriquecen la comprensión del fenómeno y permiten identificar tendencias, vacíos y desafíos futuros.

En primer lugar, los hallazgos confirman las tendencias identificadas en el estado del arte respecto a la importancia de la autorregulación del aprendizaje como competencia clave para el éxito académico y la permanencia escolar, especialmente en contextos rurales caracterizados por condiciones adversas (Rosário et al., 2014; García & Bustos, 2021; Pascual & García, 2020). La investigación coincide con estudios como los de Núñez et al. (2022) y Pinzón, Valero y Miranda (2024), que subrayan la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan la planificación, el monitoreo y la reflexión en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad.

Asimismo, la evidencia recogida respalda los postulados de Black & Wiliam (1998, 2009), Hattie & Timperley (2007) y Sadler (1989) respecto al potencial transformador de la evaluación formativa, especialmente cuando se integra con estrategias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación continua. La investigación plantea que, en el contexto rural de Tunja, la evaluación formativa, articulada con la autorregulación, puede contribuir a mejorar el desempeño académico, la motivación y la autonomía estudiantil, en línea con los resultados reportados por Li & Yongqi (2024), Montesdeoca et al. (2024) y Carrillo & Hortigüela (2023).

Sin embargo, la investigación también identifica tensiones y vacíos similares a los señalados en otros estudios Galarza, (2021); Ramírez et al., (2018); Martínez, (2013), especialmente en lo que respecta a la insuficiente formación docente en evaluación formativa, la escasa presencia de prácticas de autoevaluación y coevaluación, y la persistencia de una cultura escolar centrada en la calificación y el control externo. La investigación de Ortiz (2023) y Sáez et al. (2022) enfatiza la necesidad de políticas públicas que integren la autorregulación como componente central del perfil del estudiante y del currículo escolar, una recomendación que se refuerza a partir de los hallazgos del presente estudio.

En cuanto a la educación rural, los resultados coinciden con los análisis de Ames (2004), Boix (2011) y López, Cifuentes & Bustamante (2025), quienes sostienen que la pertinencia curricular, la flexibilidad organizativa y el enfoque comunitario son condiciones necesarias para garantizar la equidad y la calidad educativa en territorios rurales. La investigación profundiza en este sentido, evidenciando que la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad fortalece los procesos de autorregulación y favorece la apropiación del aprendizaje.

Por otro lado, la investigación dialoga críticamente con estudios que advierten sobre las limitaciones de la evaluación formativa y la autorregulación cuando no se acompañan de una transformación institucional y de una formación docente continua Gallardo et al., (2018); Sáez et al., (2025). Los hallazgos muestran que, a pesar de los esfuerzos individuales de algunos maestros, la sostenibilidad de las prácticas innovadoras depende del reconocimiento institucional, la disponibilidad de recursos y la existencia de una cultura escolar que valore la reflexión, la autonomía y la participación estudiantil.

Finalmente, la investigación aporta elementos novedosos al identificar la importancia de la mediación docente adaptada al aula multigrado, la construcción compartida de metas y criterios, y la integración de la retroalimentación cualitativa como estrategias clave para el desarrollo de la autorregulación en el contexto rural. Estos hallazgos amplían y contextualizan las propuestas teóricas existentes, ofreciendo orientaciones concretas para la política educativa, la formación docente y la elaboración de materiales curriculares adaptados.

Capítulo 6

Conclusiones

La presente investigación doctoral constituye un aporte relevante al campo de la educación rural colombiana, particularmente en el contexto de la educación rural, al proponer componentes pedagógicos orientados al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje por medio de la evaluación formativa en el microcurrículo. Esta propuesta surge como respuesta a los vacíos teóricos y prácticos identificados tanto en la literatura especializada como en las realidades escolares rurales del municipio, logrando articular la teoría sociocognitiva, el constructivismo y los enfoques contemporáneos de autorregulación y evaluación formativa en un modelo contextualizado y empíricamente fundamentado.

La integración de estos marcos conceptuales permitió estructurar una propuesta coherente desde el punto de vista teórico, así mismo, diseñar una ruta investigativa y argumentativa ajustada a las necesidades, retos y particularidades del entorno rural. De esta manera, la investigación trasciende el plano descriptivo para ofrecer una alternativa pedagógica concreta, susceptible de ser implementada y adaptada en escenarios educativos con características similares.

Entre los logros más significativos se encuentra la identificación y estructuración de cinco componentes pedagógicos orientados al fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje mediante la evaluación formativa en la educación rural. Estos componentes fueron contruidos a partir del análisis sistemático y la triangulación de diversas fuentes: las voces de estudiantes y docentes, los documentos institucionales y el examen fenomenológico de las prácticas pedagógicas. En consecuencia, la propuesta no se fundamenta únicamente en referentes teóricos, sino en la realidad educativa vivida, lo que le otorga pertinencia y potencial transformador en relación con la cultura evaluativa y el rol del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje.

El carácter diferencial de esta propuesta radica en la integración sistemática de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa como ejes estructurantes del microcurrículo rural, y no como estrategias aisladas dentro de la práctica docente. A diferencia de estudios que abordan estos constructos de manera independiente, la investigación los articula en una estructura pedagógica coherente que vincula planificación,

mediación, retroalimentación y participación estudiantil en una lógica cíclica y contextualizada. En este sentido, la contribución principal consiste en ofrecer un marco teórico-práctico fundamentado empíricamente, susceptible de ser adaptado a otros territorios rurales con características similares. Más que describir experiencias exitosas, el estudio propone una organización curricular concreta que orienta la transformación de la cultura evaluativa, el fortalecimiento de la autonomía estudiantil y la construcción de prácticas pedagógicas sostenidas en el tiempo.

De este modo, la investigación no solo aporta al debate académico sobre autorregulación y evaluación formativa en contextos rurales, sino que plantea lineamientos estructurales que pueden incidir en la mejora de la equidad educativa y en la formación de estudiantes críticos, reflexivos y corresponsables de su aprendizaje desde los primeros años de escolaridad.

El análisis interpretativo del problema de la autorregulación en la educación rural en Tunja confirmó que las limitaciones en la autonomía, la motivación y el desempeño académico de los estudiantes están asociadas a prácticas evaluativas tradicionales, centradas en la calificación y la reproducción de información. La investigación permitió evidenciar que, en la medida en que la evaluación formativa se articula intencionadamente con la autorregulación del aprendizaje, se generan las condiciones para fortalecer los procesos metacognitivos, el sentido de pertenencia y la permanencia escolar. De este modo, la problemática inicial se abordó desde una perspectiva relacional que reconoce la complejidad de los factores personales, sociales e institucionales que inciden en el aprendizaje.

En cuanto a la pregunta de investigación, la evidencia empírica y teórica recolectada permitió identificar que los componentes pedagógicos articuladores de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa comprenden la explicitación de metas y criterios, la mediación docente adaptada a las necesidades del aula multigrado, la promoción de la reflexión y el error como oportunidad de mejora, la retroalimentación continua y contextualizada, y la participación activa del estudiante mediante la autoevaluación y coevaluación. Estos elementos, integrados en la planeación y ejecución curricular, propician una transición efectiva de la evaluación sumativa hacia una evaluación orientada al aprendizaje y la autonomía.

Los hallazgos de la investigación demuestran que la solución al problema no se limita únicamente a los recursos o la actualización de las diversas normas, sino en la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas, orientadas a empoderar a los estudiantes como sujetos activos, críticos y gestores de su aprendizaje, así como promover una cultura escolar donde la evaluación sea un proceso compartido y orientado al crecimiento personal y académico.

En cuanto a la conclusión del objetivo general de analizar la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa para identificar componentes pedagógicos en instituciones rurales de Tunja se alcanzó plenamente, gracias a la articulación entre el marco teórico, la metodología cualitativa y la interpretación situada de las voces docentes y estudiantiles. La investigación logró construir unos componentes pedagógicos aplicables y transferibles a otros contextos, capaces de orientar procesos de transformación pedagógica en la escuela rural. Este logro se sostiene en la coherencia entre los hallazgos empíricos y los propósitos iniciales de la investigación, evidenciando la rigurosidad y validez del proceso investigativo.

En relación con los objetivos específicos, se comprendieron las percepciones de los actores educativos sobre la autorregulación y la evaluación formativa, identificando tanto las fortalezas como las resistencias presentes en las prácticas cotidianas. Asimismo, se describieron estrategias docentes que, aunque diversas y contextualmente adaptadas, requieren un mayor énfasis en la formación continua, la reflexión metacognitiva y la integración sistemática de la evaluación formativa. Finalmente, se interpretaron los procesos de autorregulación presentes en la práctica pedagógica, determinando que la clave para su consolidación radica en la construcción de espacios reflexivos, el acompañamiento docente y la participación del estudiante en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.

El cumplimiento de los objetivos se traduce en la formulación de orientaciones y recomendaciones concretas para la mejora de las prácticas evaluativas y la promoción de la autorregulación del aprendizaje en la escuela rural. La investigación, contribuye a la comprensión del fenómeno y aporta insumos valiosos para la intervención pedagógica, la formulación de políticas educativas y la formación inicial y continua de maestros rurales.

El proceso investigativo se sustentó en una revisión exhaustiva y crítica de fuentes primarias, secundarias y electrónicas, garantizando un abordaje integral y actualizado del

objeto de estudio. Se consultaron artículos científicos indexados en bases de datos de alto impacto, documentos institucionales inéditos de las escuelas rurales participantes, y literatura especializada en evaluación educativa, autorregulación del aprendizaje y contextos rurales, en el ámbito nacional como internacional. Este enfoque permitió un análisis comparativo y una triangulación rigurosa de los hallazgos, fortaleciendo la validez interna y externa de la investigación.

La revisión del estado del arte permitió evidenciar que, si bien existen avances significativos en el estudio de la autorregulación y la evaluación formativa, persiste una escasa articulación de ambos enfoques en el microcurrículo rural, vacío que esta investigación contribuye a subsanar.

La revisión del estado del arte permitió identificar un vacío relevante en la literatura: si bien existen múltiples investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa, son escasos los estudios que articulan ambos enfoques de manera estructurada en el microcurrículo de la educación rural básica primaria. Asimismo, la mayoría de investigaciones analizadas abordan estos constructos en contextos urbanos o en niveles educativos superiores, lo que evidencia una limitada producción académica situada en la ruralidad colombiana.

En respuesta a este vacío, la presente investigación propone una articulación sistemática entre autorregulación y evaluación formativa mediante la formulación de componentes pedagógicos integrados, contextualizados y empíricamente sustentados en instituciones rurales de Tunja. De este modo, el estudio no solo aporta una estructura conceptual y operativa aplicable al microcurrículo rural, sino que amplía el campo de análisis al situar la autorregulación como un proceso pedagógicamente mediado y curricularmente organizado en contextos multigrado.

Desde una perspectiva teórica, la investigación no solo valida, sino que también amplía los postulados de la teoría sociocognitiva y del constructivismo, evidenciando que la autorregulación del aprendizaje es el resultado articulado de prácticas pedagógicas, prácticas evaluativas y condiciones contextuales. La investigación demostró que la promoción de la autorregulación requiere de una intencionalidad didáctica y de un ambiente educativo que valide el error, la reflexión y la participación activa, elementos frecuentemente ausentes en los modelos tradicionales de evaluación en la ruralidad.

La propuesta de componentes pedagógicos constituye un avance conceptual relevante, para integrar la autorregulación del aprendizaje en prácticas concretas, viables y adaptables a la diversidad del entorno rural. Esta contribución teórica trasciende los enfoques tradicionales y persigue la necesidad de una propuesta pedagógica situada, capaz de dialogar con las realidades culturales, sociales y educativas de los territorios rurales. Además, la investigación contribuye a la discusión sobre la centralidad de la evaluación formativa como motor de la autonomía, la metacognición y la construcción de sentido en el aprendizaje.

De igual forma, la investigación conlleva a pensar en la necesidad de reestructurar el currículo y la formación docente desde una perspectiva que reconozca las particularidades del estudiante y la complejidad del contexto. Las implicaciones teóricas de este trabajo invitan a la comunidad académica a profundizar en la integración de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, así como a desarrollar marcos conceptuales y metodológicos que respondan a los desafíos específicos de la educación rural en América Latina.

Las repercusiones prácticas de esta investigación son amplias y de gran relevancia para la transformación educativa en la ruralidad:

En primer lugar, los cinco componentes pedagógicos propuestos ofrecen un marco claro y aplicable para la integración de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa, facilitando su incorporación en los planes de área, el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones rurales. Esta integración permite a los docentes planificar, ejecutar y evaluar prácticas pedagógicas que favorezcan la autonomía, la reflexión y la responsabilidad estudiantil, superando la visión instrumental y reduccionista de la evaluación.

En segundo término, la investigación evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente continua en temáticas de evaluación formativa, metacognición y didáctica de la autorregulación. Se recomienda el desarrollo de programas de capacitación específicos, la creación de comunidades de aprendizaje entre maestros rurales y la promoción de espacios de reflexión profesional que permitan compartir experiencias, recursos y estrategias adaptadas al entorno. La investigación también subraya la importancia de fortalecer el acompañamiento institucional y de articular la escuela con la familia y la comunidad, reconociendo el valor de los saberes locales y la corresponsabilidad educativa.

Por último, este trabajo ofrece orientaciones pedagógicas y curriculares que pueden servir como insumo para la reflexión institucional y para el diseño de lineamientos evaluativos más coherentes con las necesidades de la educación rural. Si bien la investigación se circunscribe al contexto de Tunja, los componentes propuestos pueden ser transferibles a otros escenarios con características similares. En este sentido, su implementación puede contribuir al fortalecimiento de prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje significativo, la autonomía estudiantil y la construcción de culturas escolares más reflexivas e inclusivas, especialmente en territorios donde persisten brechas estructurales.

6.1 Aportes a la línea de investigación currículo y evaluación educativa

Conceptualización y validación de la autorregulación del aprendizaje como estrategia clave para afrontar los desafíos pedagógicos de la escuela rural multigrado: un marco de acción concreto para la mejora de la calidad educativa rural, superando enfoques deficitarios y reconociendo el potencial transformador de las prácticas autorregulatorias en la formación de sujetos críticos, autónomos y resilientes en los territorios rurales.

Propuesta de componentes pedagógicos para la autorregulación y la evaluación formativa desde el microcurrículo de la escuela rural: la investigación propone componentes pedagógicos para establecer en el microcurrículo, específicamente adaptado al contexto de la escuela rural, se estructura como un referente innovador, potenciando la evaluación como herramienta de transformación y no solo de medición.

Fundamentación de la evaluación formativa como eje articulador del currículo en contextos rurales: la investigación contribuye a resignificar la evaluación formativa como un componente importante en el currículo, orientado a promover la autonomía, la metacognición y la construcción de sentido en el aprendizaje. La investigación demuestra que la evaluación, cuando se orienta hacia la reflexión, la retroalimentación y la participación activa del estudiante, deja de ser un instrumento sumativo para convertirse en un proceso formativo que incide directamente en la apropiación curricular y en la mejora del desempeño académico.

Sistematización de estrategias pedagógicas para la integración de la autorregulación en el microcurrículo: a través del análisis cualitativo de prácticas docentes

y del diálogo con los actores educativos, la investigación sistematiza un conjunto de estrategias didácticas y evaluativas que favorecen la autorregulación del aprendizaje desde el currículo. Se destacan prácticas como la planificación compartida de metas, la mediación progresiva hacia la autonomía, la promoción de la metacognición y la institucionalización de la autoevaluación y la coevaluación. Esta sistematización constituye un insumo valioso para la formación docente inicial y permanente en currículo y evaluación.

Identificación de tensiones y vacíos en la coherencia entre el currículo formal y la evaluación real: se visibilizan las brechas existentes entre el discurso curricular institucional y la práctica evaluativa cotidiana, evidenciando tensiones, resistencias y desafíos en la implementación de la evaluación formativa y la autorregulación. Este aporte ayuda a cuestionar la coherencia del currículo y sugiere áreas de investigación para crear políticas y guías que aseguren la integración efectiva de la evaluación formativa en el currículo, especialmente en áreas rurales donde hay diversidad y varios grados de enseñanza.

6.2 Limitaciones y vacíos de la investigación

La investigación, pese a su solidez metodológica y alcance interpretativo, reconoce una serie de limitaciones que deben ser consideradas al valorar sus resultados y proyecciones. En primer lugar, la ausencia de observación directa de aula restringe la posibilidad de contrastar las narrativas con la práctica pedagógica efectiva, lo que podría aportar mayor profundidad y validez a las conclusiones sobre la implementación real de los componentes pedagógicos propuestos. La investigación se basó principalmente en entrevistas, análisis documental y la interpretación de las percepciones de los actores educativos, lo que, si bien enriquece la comprensión fenomenológica, limita el abordaje de las dinámicas implícitas y no verbalizadas en el aula.

En segundo lugar, la focalización de la investigación en dos instituciones educativas rurales limita la transferibilidad contextual de los resultados, por lo que estos deben interpretarse como comprensiones situadas y no como generalizaciones para toda la ruralidad colombiana. La riqueza cultural, organizativa y territorial de otros contextos podría generar configuraciones distintas de los componentes pedagógicos identificados. Asimismo, la participación familiar, aunque considerada en el análisis documental y en las percepciones

recogidas, fue limitada en la aplicación de entrevistas directas, lo que reduce la exploración de su papel en la autorregulación y la evaluación formativa.

Finalmente, el diseño transversal de la investigación impidió analizar la evolución temporal de los procesos autorregulatorios y su consolidación a lo largo del tiempo. La autorregulación del aprendizaje, por su carácter progresivo y cíclico, requiere de investigaciones longitudinales que permitan comprender su desarrollo, sostenibilidad e impacto en el rendimiento y la permanencia escolar. Estas limitaciones no invalidan los resultados obtenidos, pero sí orientan futuras líneas de investigación que amplíen, profundicen y complementen los hallazgos aquí presentados.

6.3 Recomendaciones para futuras investigaciones

La investigación abre múltiples líneas de trabajo e investigación que permitirán fortalecer y profundizar la comprensión sobre la autorregulación del aprendizaje en la ruralidad. En primer lugar, se recomienda la realización de investigaciones longitudinales que permitan analizar la evolución, sostenibilidad e impacto de los componentes pedagógicos identificados, así como la consolidación de la autorregulación en los estudiantes a lo largo del tiempo. Este enfoque aportará información valiosa sobre los procesos de cambio, adaptación y mejora continua en el contexto escolar rural.

En segundo término, se sugiere el desarrollo de investigaciones que incorporen la observación directa de aula y la aplicación de metodologías participativas. Estas estrategias facilitarán la triangulación de datos y el análisis de las dinámicas implícitas, los procesos de interacción y las prácticas no verbalizadas que inciden en la implementación real de la evaluación formativa y la autorregulación. Asimismo, la ampliación de la muestra a otras regiones y la inclusión de la participación familiar y comunitaria permitirán construir modelos comparativos y enriquecer el análisis de la diversidad territorial.

Un tercer elemento, se hace necesario traducir los componentes pedagógicos identificados en estrategias, recursos y acciones específicas, adaptadas a las particularidades de cada territorio y a las necesidades de los actores educativos. Así, las propuestas no solo tendrán un carácter teórico, sino que podrán convertirse en herramientas prácticas que

orienten la intervención docente, la gestión escolar y la participación comunitaria, facilitando su transferencia y sostenibilidad en escenarios reales.

Por último, se plantea la necesidad de investigar en mayor profundidad la dimensión emocional de la autorregulación, la influencia de las condiciones institucionales y comunitarias, y las estrategias para la formación docente en entornos rurales. Se recomienda el diseño y evaluación de programas de capacitación, la creación de comunidades de práctica y la sistematización de experiencias exitosas, con el fin de generar conocimiento aplicable y transferible para la mejora educativa.

En síntesis, la presente investigación demuestra que la autorregulación del aprendizaje constituye un horizonte pedagógico viable, deseable y necesario para la educación rural colombiana. Superar las tensiones entre el discurso y la práctica, fortalecer la autonomía estudiantil y promover una cultura evaluativa centrada en la mejora del aprendizaje requiere coherencia en las políticas escolares, formación docente continua y una visión transformadora de la escuela rural. El modelo de componentes pedagógicos propuesto ofrece una base estructurada, contextualizada y operativa para avanzar en esa dirección, contribuyendo a la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de su entorno.

La investigación invita a los actores educativos, investigadores y responsables de políticas públicas a reconocer el valor y potencial de la ruralidad como espacio de innovación, aprendizaje significativo y desarrollo humano integral. La educación rural no debe ser vista como una versión empobrecida de la educación urbana, sino como un escenario privilegiado para la construcción de conocimiento contextualizado, la participación comunitaria y la transformación social. La investigación presentada constituye un aporte sustantivo a este propósito, abriendo nuevas posibilidades para la reflexión, la acción y el cambio educativo en Colombia y América Latina.

En consonancia con los resultados obtenidos en esta tesis, se considera relevante proyectar nuevas investigaciones que profundicen en el análisis de los desafíos, precisiones, requerimientos y oportunidades inherentes al ejercicio profesional del profesorado rural, entendido como mediador fundamental entre la escuela y las comunidades a las que sirve. Resulta imprescindible indagar cómo los docentes, en su condición de agentes culturales y pedagógicos, negocian sentidos, gestionan saberes y median entre las demandas del currículo

oficial, las expectativas comunitarias y las realidades socioterritoriales. Esta línea de investigación permitiría ahondar en la comprensión de los procesos de resignificación curricular, adaptación de prácticas y construcción de legitimidad profesional en contextos históricamente marginados. Asimismo, se plantea la necesidad de identificar los recursos formativos y estrategias colaborativas que potencian el liderazgo docente, el desarrollo profesional situado y la articulación de redes de aprendizaje interinstitucional y comunitario. A partir de estos enfoques, futuras investigaciones podrán iluminar no solo los retos y tensiones, sino también las oportunidades transformadoras que emergen cuando el profesorado rural asume un rol protagónico en la dinamización educativa y social de la ruralidad, contribuyendo así a la construcción de una educación contextualizada, equitativa y socialmente pertinente.

Los resultados de la investigación evidencian que la participación activa del profesorado rural en los procesos de dinamización educativa favorece transformaciones concretas relacionadas con la contextualización curricular, el fortalecimiento de la identidad colectiva y la apropiación de prácticas de autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa ajustadas a las particularidades del contexto local. Estas evidencias empíricas ponen de manifiesto la capacidad del profesorado rural para incidir de manera significativa en la calidad educativa, la pertinencia social de los procesos formativos y la construcción de experiencias pedagógicas contextualizadas.

En tal sentido, las proyecciones derivadas de estos hallazgos permiten advertir la necesidad de promover políticas educativas orientadas al reconocimiento y fortalecimiento del rol protagónico del docente rural, así como de impulsar nuevas líneas de investigación centradas en estrategias de formación docente, redes de colaboración interinstitucional y mecanismos de participación comunitaria. Asimismo, se vislumbra la posibilidad de ampliar el alcance de estas experiencias mediante la transferencia de prácticas pedagógicas exitosas a otros contextos rurales y el diseño de modelos de acompañamiento pedagógico que contribuyan al fortalecimiento de la equidad, la innovación y la sostenibilidad de los procesos educativos.

Finalmente, se destaca la importancia de continuar investigando y dialogando sobre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en la ruralidad, promoviendo el intercambio de saberes, la sistematización de experiencias y la construcción colectiva de conocimiento. La transformación educativa es un proceso dinámico, complejo y abierto, que exige el compromiso permanente de la comunidad académica, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto. Este trabajo doctoral representa un paso significativo en esa dirección, y constituye un punto de partida para futuras investigaciones, intervenciones y políticas orientadas a la equidad y calidad educativa en contextos rurales.

Referencias

- Abella Lizcano, L., y Otondo, M. (2023). Autorregulación del aprendizaje: retos del aprendizaje activo. *Praxis pedagógica*, 23(35), 146-171. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.146-171>
- Altuna Gabilondo, L. (2020). Vista de Autorregulación, juego libre en la naturaleza y gestión del riesgo. Una experiencia creadora. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 183-197. <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7129/7069>
- Álvarez Valdivia, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984005.pdf>
- Ames, P. (2004). La escuela rural: entre la equidad y la calidad. *Revista de Educación*, (334), 37-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1079272>
- Aranda, C., Ricra, R., Rivera, M., Bejarano, P., & Magallanes, M. (2022). El aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación superior en escenarios virtuales. *Revista Ciencia y Práctica*, 15-27. <https://www.researchgate.net/publication/358325931>
- Arvatz, A.; Peretz, R., y Judy Dori, Yehudit. (2025). Self-regulated learning and reflection: a tool for teachers and students. *Springer Nature Link*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-025-09415-3>
- Asociación Médica Mundial. (2024). Declaración de Helsinki de la AMN- Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston. <https://archive.org/details/educationalpsych00ausu>
- Ausubel, D. P. (2000). Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. <https://books.google.com.co/books?id=VufcU8hc5sYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales*. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/El-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las-habilidades-del-siglo-XXI-para-preparar-a-los-estudiantes-ante-los-desafios-actuales.pdf>
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (2024). Trayectorias: Prosperidad y reducción de la pobreza en el territorio colombiano. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099112624224042392/pdf/P500643-ec9a6a89-257a-49ca-a1a9-ae3bca489eeb.pdf>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. En *The Health Psychology Reader* (pp. 94-106). SAGE Publications Ltd.
- Beltrán Llera, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 6(2). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220235A/17686>
- Bolio, A. P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro - Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco*, 65, 20-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boix, R. (2011). La educación rural y sus desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 49-68. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3919Boix.pdf>
- Bruner, J. (2001). *Language, Culture, Self*. Ed. David Bakhurst and Stuart G. Shanker. ISBN: 076195531 3. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/57701/1/1%20pdf.pdf>
- Caffarena Barcenilla, C., & Rojas Barahona, C. (2019). La autorregulación en la primera infancia: avances desde la investigación. *Revista ecuatoriana de neurología*, 28(2),

37-49. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812019000200037

- Carrillo López, P. J., y Hortigüela Alcalá, D. (2023). Prácticas Evaluativas Formativas del Docente y Rendimiento Académico en Escolares de Primaria. *REICE*, 21(1). https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2023_21_1_001
- Castro, C. (2012). Familia y ruralidad: Cambios y permanencias en las familias rurales latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 185-198. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77322996013.pdf>
- Chan Martín, E. D., y León Islas, E. E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14). <https://www.redalyc.org/journal/5216/521653267017/521653267017.pdf>
- Chaves, E., Trujillo, J. M., & López, J. A. (2015). Autorregulación del Aprendizaje en Entornos Personales de Aprendizaje en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación Universitaria*, 8(4), 63-76. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062015000400008>
- Cheng, W. (2011). Attributional feedback, self-efficacy and achievement in the learning of English as a foreign language. *System*, 39(1), 63-77. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.010>
- Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 186-212. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245008.pdf>
- Colombia Aprende. (s. f.). *Estrategias Educativas Asociadas al PER I*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/1_Coleccion_Avanzada_Programa_de_Educacion_Rural_PER/1-Antecedentes_y_PER_I/Elemento-1-Infografia_%20Estrategias_Educativas/ESTRATEGIAS_PER_I.pdf
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 25, agosto-enero, 2004, pp. 1-24. https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf?utm_source=copilot.com

- Conicyt. (2014). Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación. <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACIÓN-SINGAPUR.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2023). Texto Conciliado del Proyecto de Ley Número 274 de 2023 Cámara 338 de 202 Senado. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-05-texto-conciliado-PND.pdf>
- Costa Román, Ó., y García Gaitero, O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=616482>
- DANE. (2023). *Encuesta nacional de calidad de vida (ECV)*. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2023>
- De Grandis, C., Gago Galvagno, L. G., Gonzalo, C., y Elgier, Á. (2019). The development of self-regulation in early childhood and its modulating factors. *Investigaciones en Psicología*, 24(1). <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a16>
- Decreto 574 de 2022, (2022, 19 de abril). Por el cual se adiciona de manera transitoria el Capítulo 7 al Título 1, Parte 4, Libro 2, del Decreto 1075- Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta el concurso de méritos para el ingreso al sistema especial de carrera docente en zonas rurales. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-410244_recurso_1.pdf
- Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Decreto 1290 de 2009, (2009, 16 de abril). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Decreto 3020 de 2002. (2002, diciembre 10). Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras

disposiciones.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6405>

Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.480.

https://www.redjurista.com/Documents/decreto_1860_de_1994_ministerio_de_educacion_nacional.aspx#/

Delmastro, M. (2008). El andamiaje en la construcción de conocimientos. *Revista de Educación*, (347), 195-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582736>

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company. <https://archive.org/details/howwethink0000dewe>

Entreculturales ONG Jesuita. (2024). *Educación rural: Desafíos, Oportunidades y Soluciones*. Entreculturas. <https://www.entreculturas.org/noticia/educacion-rural/>

Escalante Gómez, E. (2014). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina*, 175-192.

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 101-120. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.pdf>

Fernández Monsalve, Á. A. (2020). Regulación y autorregulación de los aprendizajes: Una propuesta didáctica en básica secundaria. *Sophia*, 16(2), 219-232. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.972>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://psycnet.apa.org/record/1980-09335-001>

Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó. <https://www.grao.com/es/producto/comunidades-de-aprendizaje-9788478272705>

- Flick, U. (2015). *El Diseño de la Investigación Cualitativa* (S. G. Simó, Ed.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Flores, E. (2008). La autoevaluación como estrategia de motivación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 33-46. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/181>
- Fraile, J., Gil Izquierdo, M., Zamorano Sande, D., y Sánchez Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *Relieve*. <https://www.redalyc.org/journal/916/91664838009/html/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. [https://www.academia.edu/9377348/Pedagogía del oprimido Paulo Freire](https://www.academia.edu/9377348/Pedagogía_del_oprimido_Paulo_Freire)
- Fundación Empresarios por la Educación y Observatorio E y E Gestión Educativa. (2024). *Análisis de Resultados Examen Saber 11° 2023*. https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/07/Ana%CC%81lisis-Saber11_2023-VF-1_compressed.pdf
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Ed. Sígueme S.A. <https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf>
- Galarza Salazar, F. (2021). Evaluación formativa. Una revisión sistemática conceptos, autorregulación y educación en línea. *Digital Publisher CEIT*, 6(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8143661>
- Gallardo Fuentes, F., López Pastor, V., y Carter Tuhillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200055
- García Magro, C., y Martín Peña, M. L. (2021). Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis. *Revista española de pedagogía*, 79(279), 1. <https://doi.org/10.22550/rep79-2-2021-02>
- García Montero, I., y Bustos Córdova, R. B. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación*, 0(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>

- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Editorial Gedisa.
https://monoskop.org/images/c/c3/Geertz_Clifford_La_interpretacion_de_las_culturas.pdf
- González Cortez, N. A., y Lagos San Martín, N. G. (2022). Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niñez de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-15.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.7>
- Gonzales, A. (2014). La autorregulación del aprendizaje en la educación básica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 33-52.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Gonzales.pdf
- Gutiérrez de Blume, A. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 81-108.
https://www.researchgate.net/publication/353488970_Autorregulación_del_aprendizaje_Desenredando_la_relacion_entre_cognicion_metacognicion_y_motivacion
- Hadwin, A. F., & Miller, M. (2011). Cognitive processes in self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 169–186). Routledge.
<https://www.routledge.com/Handbook-of-Self-Regulation-of-Learning-and-Performance/Zimmerman-Schunk/p/book/9780415998338>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
<https://www.tcpress.com/professional-capital-9780807753207>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heidegger, M. (2006). *Introducción al a Fenomenología de la Religión*. Ediciones Siruelas.
<https://filosofiadela religion.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/heidegger-introduccion-a-la-fenomenologia-de-la-religion.pdf>
- Icfes. (2022). *Informe Nacional de Resultados Saber 11°*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Informe_Nacional_de_Resultados_Saber_11_22.pdf

- Icfes. (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) Informe nacional de resultados para Colombia 2022*.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf
- Icfes. (2025). La educación emocional ya hace parte del Sistema Integral de Evaluación en Colombia: Icfes. <https://www.icfes.gov.co/la-educacion-emocional-ya-hace-parte-del-sistema-integral-de-evaluacion-en-colombia-icfes/>
- Jihuallanca Ruelas, I., Arenas Figueroa, M., y Jihuallanca Ruelas, J. A. (2023). La evaluación formativa en estudiantes de educación primaria: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 752-770.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4428
- Krueger, R. A.; & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Ed. Sage Publications Inc.
https://books.google.be/books?id=BPm4izC3prUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). *Desigualdades educativas en Colombia: análisis de la educación rural y sus desafíos*. Universidad Javeriana.
<https://lee.javeriana.edu.co/w/noticia-colegios-rurales-y-el-estado-2023>
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2024). *Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer*. Universidad Javeriana.
<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INFORME98-Educacio%CC%81n-rural+LEE2024.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/situated-learning/1A1C2EDE7E9E4E45E9E3A89A6C4C0A35>
- Lepe Martínez, N. (2016). Desarrollo teórico del concepto de autorregulación del aprendizaje. *Revista Académica*. <https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/13/16>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

- Li, Y. (2024). The mechanism of self-regulated learning among rural primary middle school students: Academic delay of gratification and resilience. *Learning and Motivation*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0023969024000559>
- Li, J. & Yongqi Gu, P. (2024). Formative assessment for self-regulated learning: Evidence from a teacher continuing professional development programme. *System*, 125.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X24001969>
- Lopera More, J., Méndes Romero, R. A., Ortiz Castilla, E., y Rodríguez Jerez, S. (2018). Aprender a aprender, aprendizaje autorregulado y educación superior. *Reflexiones Pedagógicas* Urosario, 14.
<https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/9eb0e837-d6fb-4c5a-bb69-e75da182d9ed/content>
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.
- López, S., & Zuluaga, M. (2026). Brecha tecnológica en la educación rural: desafíos y perspectivas. *Revista Educación y Tecnología*, 12(2), 63-78.
- Luna Acuña, M. L., Bazán Linares, M. V., Peralta Roncal, L. E., y Gaona Portal, M. del P. (2024). Impacto de la Evaluación Formativa en la Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 16(2), 335-346.
<https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.431>
- Martínez Rizo, F. (2012). La Evaluación Formativa del Aprendizaje en el Aula en la Bibliografía en Inglés y Francés. Revisión de Literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles educativos* vol.35 no.139.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009
- Martínez, M. (2016). La autorregulación en la educación: una perspectiva teórica. *Educación XXI*, 19(2), 55-74.
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/15920>

- Martínez Vicente, M., y Valiente Barroso, C. (2019). Autorregulación afectivomotivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 33-54. <https://digiuv.villanueva.edu/handle/20.500.12766/351>
- Mato Vázquez, D., Espiñeira, E., y Vicente, L. C. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 34(158), 91-111. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00091.pdf>
- Medina Zuta, P., y Deroncele Acosta, A. (2019). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia de formación en los procesos de construcción textual en el posgrado. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Mendivelso, H., Ortiz, S., y Sánchez, C. (2019). *La Retroalimentación en el Proceso de Aprendizaje de Estudiantes del Área de Matemáticas [Tesis de maestría]*. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación. (2024). *Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad - Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/%20Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Más y Mejor Educación Rural: Avances hacia una Política Pública para la Educación en las Ruralidades de Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022b). *Deserción Escolar en Colombia: Análisis, Determinantes y Política de Acogida, Bienestar y Permanencia*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022c). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota Técnica*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Montesdeoca Salazar, Y. A.; Hernández Alcívar, M. I.; Palma Bravo, N. J. y Jordán Santamaría, L. A. (2024). La evaluación formativa como herramienta para el

- aprendizaje autorregulado en la educación. *Polo del conocimiento*, 9(6).
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7319>
- Moreno Ruíz, J. A., Candela Martín, M. A., y Lagunes, B. (2019). Evaluaciones Formativas en el Aula Análisis Discursivo de la Actividad de Retroalimentación en la Práctica Supervisada de Psicólogos Educativos en Formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 121-137.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908761>
- Núñez, J. C., Tuero, E., Fernández, E., Añón, F. J., Manalo, E., y Rosário, P. (2022). Efecto de una intervención en estrategias de autorregulación en el rendimiento académico en Primaria: estudio del efecto mediador de la actividad autorregulatoria. *Revista de psicodidáctica*, 27(1), 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.09.001>
- Orozco Silva, L. E., y Cardoso Rodríguez, R. (2003). La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. *Perfiles Educativos*, 25(102).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000400006
- Ortega Prieto, M. A. (1995). La Pariente Pobre. Ed. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, ISBN: 84-369-2627-7 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=229796>
- Ortiz Fretes, A. C. (2023). La evaluación como herramienta para la autorregulación de los alumnos del nivel medio del Colegio Nacional Santa Rosa, de Santa Rosa Misiones-2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7848-7864.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5016
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Panadero, E., y Alonso Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>
- Pantoja De la Rosa, L. M. (2021). *La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa 80027 – El Porvenir, 2020 [Tesis de doctorado]*. Repositorio Universidad Cesar Vallejo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=352662>
- Pascual, L., & García, M. (2020). Aprendizaje colaborativo y autorregulación en aulas rurales internivelares. *Educación y Pedagogía*, 32(83), 213-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/342463>
- Pérez Gutiérrez, M., y Cobo Corrales, C. (2019). Evaluación formativa y compartida a través del mobile learning en el Grado en Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Cantabria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 48-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7319726>
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., y González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7. <https://www.ascd.org/el/articles/putting-understanding-up-front>
- Pinto Caycho, E. C., y Palacios Garay, J. P. (2022). Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes de Educación Básica Alternativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 60-69. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n3/2218-3620-rus-14-03-60.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500433>

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson.
- Pinzón Navarro, M. I.; Valero Olaya, C.; Miranda Hernández, J.; Becerra Moncada, M. y Fernández Guayana, T. G. (2024). Prácticas educativas que favorecen la formación en autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en Colombia. *ACADEMO*, vol. 11, núm. 3, pp. 310-322. <https://www.redalyc.org/journal/6882/688278763010/html/>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Características y retos de la educación rural en Colombia*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2024). *Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INFORME98-Educacio%CC%81n-rural+LEE2024.pdf>
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bs.3830280103>
- Ramírez, H., Chiquito Gómez, T., y Alzate Vanegas, I. (2018). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en la práctica. *Concepciones y realidades en la práctica*. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7011>
- Rigo, D. Y. (2016). Autorregulación y Rúbricas como Herramientas de Evaluación. Experiencia Desarrollada en Educación Primaria. *Escuela Abierta*, 19, 65-79.
- Rodríguez, F., Chicaiza, J., Bayas, J., & Tapia, A. (2025). Formación docente y autonomía en educación rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87, 155-167.

- Rodríguez Balarezo, S. F. (2026). Evaluación formativa para el logro de los aprendizajes: una revisión sistemática. *Revista Invecom*, 6(1).
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3894>
- Rosário, P., Pereira, A. S., Högemann, J., Nunez, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., y Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-2.aars>
- Ruales Jurado, R. E., Lucero Revelo, S. E., y Gómez Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar: Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9446673>
- Rumiche Valdez, M. E. y Solís Trujillo, B. P. (2022). Estrategias didácticas para una óptima evaluación formativa en educación primaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26).
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000502189
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>
- Sáez Delgado, F., López Angulo, Y., Arias Roa, N. N., y Mella Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-97292022000200167&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sáez Delgado, F.; Medina Hicks, N.; Mella Norambuena, J.; López-Angulo, Y. y Contreras Saavedra, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación*, 8(1). <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4915>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. En & D. H. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 125-151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje una perspectiva educativa. Ed. Person. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep3204_1
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, et al. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Schunk, Dale H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa* (V. P. Mónica, Ed.). Pearson. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK.pdf>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquía. https://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false
- Silver, E. A. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(4), 248–252. <https://www.jstor.org/stable/30034812>
- Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media- SINEB. (2022). *Matrícula 2018 - 2022 Boletín Estadístico*. https://portalsineb.mineducacion.gov.co/1782/articles-412174_Boletin_grupos_poblacionales.pdf

- Soto Arango, D. E.; Gómez Velasco, N. Y. y Bernal Villate, S. L. (2022). Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/197/235/4719>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Tomlinson, C. A. (2008). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. *ASCD*.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543068003249>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
- Torres Cruz, D. L.; Fonseca Villamil, W. P. y Pineda Jaimes, B. N. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. *Praxis & Saber*, vol. 8, núm. 17, pp. 201-224. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477253330010/html/>
- Torres, A. (2016). La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. *Psicología educativa y del desarrollo*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>
- Trujillo, M., & Espino, L. (2020). La autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 45-68. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/26586>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2006). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa

- UNICEF. (2025). Boletín Técnico Pobreza Monetaria. https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/bol-PM-2024.pdf?utm_source=copilot.com
- Valencia Serrano, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://www.redalyc.org/journal/834/83466582006/html/>
- Valencia Serrano, M., Duarte Soto, J., y Caicedo Tamayo, A. M. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80131178004.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, Max. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative Health Research*, 16(5), 713-722. <https://doi.org/10.1177/1049732306286911>
- Vázquez Rodríguez, Ó., y Serrano, E. L. (2023). Referente para la evaluación formativa de la docencia del español en educación primari. *Sinéctica*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-109X2023000200405&lng=es&nrm=iso
- Vélez, E., & Torres, M. (2023). Metacognición y aprendizaje autorregulado en contextos rurales. *Educación y Pedagogía*, 35(91), 111-125.
- Vera, L. (2025). Educación rural colombiana: desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación Rural*, 5, 23-34.
- Veugen, M. J.; Gulikers, J. T. M. y den Brok, P. J. (2024). Secondary School Teachers' Use of Formative Assessment Practice to Create Co-regulated Learning. *Journal of Formative Design in learning*, 8(1), p.p (15-32). <https://research.wur.nl/en/publications/secondary-school-teachers-use-of-formative-assessment-practice-to/>
- Vintimilla, A., Sinchi, M., Machado, L., & Arévalo, J. (2025). Tutoría y autogestión en el aprendizaje rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 162-179.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292>

- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Zambrano Álava, A. P., Lucas Zambrano, M. D. L. Á., Luque Alcívar, K. E. L., y Lucas Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349-369.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Academic Press*, 13-39. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317>
- Zimmerman, Barry J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. Routledge Cavendish. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765433002.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. <https://www.jstor.org/stable/1477455>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), pp. 166-184. file:///R:/Informacion/Downloads/Investigating_Self-Regulation_and_Motivation_Histo.pdf
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 299–314). Routledge. <https://www.routledge.com/Handbook-of-Motivation-at-School/Wentzel-Wigfield/p/book/9780415996006>
- Zevallos, G., Chávez, C., Castañeda, J., Engracio, M., & Aurelio, R. (2025). Trabajo en equipo y competencias globales en la educación rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1), 21-35.

Anexos

Anexo A. Caracterización estudiantes y docentes Entrevistados codificación ATLAS.ti 25

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN PARTICÍPATE EN LA INVESTIGACIÓN DOCENTES Y ESTUDIANTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL SUR

Sede	Codificaciones estudiantes ATLAS.ti 25	Grado	Edad	Antigüedad en la Institución
Runta Arriba	(ENT_EST_01)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_02)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_03)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_04)	4°	9 años	1 año
	(ENT_EST_05)	4°	9 años	1 año
	(ENT_EST_06)	5°	10 años	2 años
	(ENT_EST_07)	5°	10 años	5 años
	(ENT_EST_08)	5°	10 años	6 años
	(ENT_EST_09)	5°	10 años	4 años
	(ENT_EST_10)	5°	10 años	1 año
	(ENT_EST_11)	5°	11 años	4 años
	(ENT_EST_12)	5°	11 años	7 años
	(ENT_EST_13)	5°	12 años	1 año

	(ENT_EST_14)	5°	10 años	6 años
Francisco de Paula Santander	(ENT_EST_15)	4°	10 años	5 años
	(ENT_EST_16)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_17)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_18)	4°	12 años	2 años
	(ENT_EST_19)	4°	10 años	5 años
	(ENT_EST_20)	5°	10 años	5 años
	(ENT_EST_21)	5°	9 años	5 años
	(ENT_EST_22)	5°	9 años	5 años
	(ENT_EST_23)	5°	11 años	2 años
	(ENT_EST_24)	5°	10 años	5 años
	(ENT_EST_25)	5°	10 años	5 años
	(ENT_EST_26)	5°	9 años	5 años
	(ENT_EST_27)	5°	10 años	5 años
	(ENT_EST_28)	5°	10 años	5 años
	(ENT_EST_29)	5°	9 años	5 años
	(ENT_EST_30)	5°	11 años	3 años
	(ENT_EST_31)	5°	10 años	5 años
Barón Gallero	(ENT_EST_32)	4°	10 años	3 años
	(ENT_EST_33)	5°	10 años	4 años
	(ENT_EST_34)	5°	11 años	6 años
Chorro Blanco	(ENT_EST_35)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_36)	5°	11 años	2 años
	(ENT_EST_37)	5°	12 años	3 años

	(ENT_EST_38)	5°	13 años	3 años
Barón Germania	(ENT_EST_39)	4°	9 años	3 años
	(ENT_EST_40)	4°	10 años	5 años
	(ENT_EST_41)	4°	11 años	3 años
	(ENT_EST_42)	5°	11 años	6 años
	(ENT_EST_43)	5°	10 años	5 años
	(ENT_EST_44)	5°	10 años	5 años

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUSTAVO ROJAS PINILLA

Sede	Codificación estudiantes ATLAS.ti 25	Grado	Edad	Antigüedad en la Institución
Florencia	(ENT_EST_45)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_46)	4°	10 años	5 años
	(ENT_EST_47)	4°	10 años	5 años
	(ENT_EST_48)	5°	11 años	6 años
	(ENT_EST_49)	5°	11 años	4 años
	(ENT_EST_50)	5°	10 años	4 años
El Porvenir	(ENT_EST_51)	4°	11 años	5 años
	(ENT_EST_52)	4°	10 años	5 años
	(ENT_EST_53)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_54)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_55)	4°	9 años	5 años
	(ENT_EST_56)	5°	11 años	6 años

	(ENT_EST_57)	5°	11 años	6 años
La Esperanza	(ENT_EST_58)	4°	10 años	5 años
	(ENT_EST_59)	4°	10 años	5 años
	(ENT_EST_60)	4°	11 años	6 años
	(ENT_EST_61)	5°	11 años	5 años
	(ENT_EST_62)	5°	10 años	6 años
	(ENT_EST_63)	5°	11 años	5 años
	(ENT_EST_64)	5°	10 años	6 años

DOCENTES ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL SUR

Sede	Codificación estudiantes ATLAS.ti 25	Grado	Antigüedad en la Institución
Runta Arriba	(ENT_DOC_01)	1°	20 años
	(ENT_DOC_02)	2°	18 años
	(ENT_DOC_03)	3°	15 años
Francisco de Paula Santander	(ENT_DOC_04)	1° - 2°	25 años
	(ENT_DOC_05)	4° - 5°	14 años
Barón Gallero	(ENT_DOC_06)	1° - 2° - 3°	10 años
Chorro Blanco	(ENT_DOC_07)	4° - 5°	12 años
Barón Germania	(ENT_DOC_08)	3° - 4° - 5°	3 años

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUSTAVO ROJAS PINILLA

Sede	Codificación estudiantes ATLAS.ti 25	Grado	Antigüedad en la Institución
Flores	(ENT_DOC_09)	1° - 2° - 3°	5 años
El Porvenir	(ENT_DOC_10)	3° - 4° - 5°	6 años
La Esperanza	(ENT_DOC_11)	2° 4° 5°	2 años

DOCENTES ENTREVISTA GRUPO FOCAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL SUR

Sede	Codificación estudiantes ATLAS.ti 25	Grado	Antigüedad en la Institución
Runta Arriba	(ENT_DOC_01)	1°	20 años
Francisco de Paula Santander	(ENT_DOC_04)	1°- 2°	25 años
Barón Gallero	(ENT_DOC_06)	1° - 2° - 3°	10 años
Chorro Blanco	(ENT_DOC_07)	4° -5°	12 años
Barón Germania	(ENT_DOC_08)	3° - 4° - 5°	3 años

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUSTAVO ROJAS PINILLA

Sede	Codificación estudiantes ATLAS.ti 25	Grado	Antigüedad en la Institución
Flores	(ENT_DOC_09)	1° - 2° - 3°	5 años

El Porvenir	(ENT_DOC_10)	3° - 4° - 5°	6 años
La Esperanza	(ENT_DOC_11)	2° 4° 5°	2 años

Anexo B. Formato Entrevista semiestructurada a docentes



VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE GRADO 4º Y 5º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL DE LA CIUDAD DE TUNJA

Estimado Estudiantes.

En el marco del proceso de formación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, se está desarrollando el proyecto de investigación *"Autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural en la ciudad de Tunja"*

El objetivo principal, pretende *analizar la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa para identificar las relaciones pedagógicas y curriculares que pueden ser incorporadas en las instituciones rurales de educación básica primaria de la ciudad de Tunja.*

El objetivo específico sobre el cual se recogerá la información, busca: *Comprender las percepciones de los estudiantes y maestros frente a la incorporación de estrategias de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en el proceso de enseñanza.*

Responda los siguientes interrogantes de acuerdo con su experiencia:

a-Preguntas abiertas:

1. ¿Qué haces tú cuando no comprendes algo en clase? ¿Cómo tratas de resolverlo por tu cuenta?
2. ¿Crees que puedes aprender mejor cuando tu mismo organizas como estudiar? ¿en que ocasiones sientes que necesitas ayuda para estudiar?
3. ¿Cómo te sientes cuando la profesora o el profesor te dice en qué te equivocaste?
4. ¿Alguna vez te han dado la oportunidad de corregir tus tareas o trabajos para que puedas aprender mejor? ¿Cómo fue esa experiencia y que aprendiste al hacerlo?
5. ¿Algún maestro maestra, te ha enseñado a ponerte metas para mejorar en alguna materia?
6. ¿Puedes contarme un ejemplo de alguna meta que hayas trabajado en clase y si lo lograste o no como te sentiste?
7. ¿Qué entiendes por la autoevaluación en el aula de clase? ¿Has hecho alguna vez una autoevaluación? ¿Para qué crees que sirve?
8. ¿Cómo te ayuda tu maestro o maestra cuando estás aprendiendo algo difícil? ¿y eso te ayuda a que aprendas de manera más sencilla?
9. ¿En tu clase puedes compartir tus ideas o hacer preguntas cuando no entiendes algo? ¿Cómo reaccionan tus compañeros y tu maestro cuando haces preguntas o das tu opinión?
10. ¿Cómo te parece el trabajo en equipo y que fortalezas y debilidades aportan a tu aprendizaje?
11. Si tú fueras maestro o maestra, ¿qué harías para ayudar a los estudiantes a aprender mejor o que harías diferente?

Anexo C. Formato Entrevista Semiestructurada a docentes



VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL DE LA CIUDAD DE TUNJA

Estimado Docentes,

En el marco del proceso de formación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, se está desarrollando el proyecto de investigación *"Autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural en la ciudad de Tunja"*

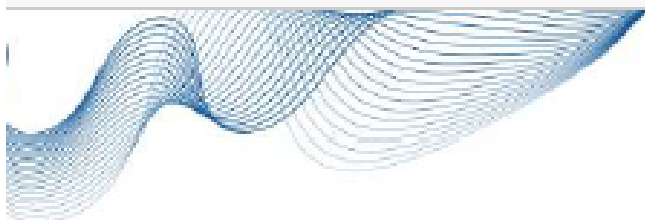
El objetivo principal, pretende *analizar la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa para identificar las relaciones pedagógicas y curriculares que pueden ser incorporadas en las instituciones rurales de educación básica primaria de la ciudad de Tunja.*

El objetivo específico sobre el cual se recogerá la información, busca: *Comprender las percepciones de los estudiantes y maestros frente a la incorporación de estrategias de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en el proceso de enseñanza.*

Responda los siguientes interrogantes de acuerdo con su experiencia como docente:

a-Preguntas abiertas:

1. ¿Qué entiende usted por autorregulación del aprendizaje? ¿cómo la relaciona con su práctica docente?
Es crear metas, planificar, evaluar, ajustar estrategias para que los estudiantes aprendan de manera fácil.
Es lo que hacemos al planear nuestras clases siempre teniendo en cuenta a nuestros estudiantes ya que todos aprenden al mismo ritmo.
2. ¿Desde su experiencia docente, usted considera que los estudiantes desarrollan procesos de autorregulación del aprendizaje y de qué manera lo hacen?
Sí, siempre y cuando tengan acompañamiento y orientación. Ellos son imitadores de sus profesores y padres. En el aula de clase se les dejan actividades y se les da un tiempo determinado aprenden a manejar este tiempo, a organizar los apuntes manejando buena letra y ortografía, reconocen como les va con lo que hacen y corrigen los errores.
3. ¿Qué papel cree que juega la evaluación formativa en el proceso de autorregulación del aprendizaje?
No interesa tanto la calificación, sino que vaya mejorando cada día su aprendizaje, siempre ajustando las estrategias para llegar a la meta. Se van retroalimentando los temas con dificultad, que lo que aprendan lo aprendan para ponerlo en práctica en la vida diaria.
4. ¿Qué estrategias para la evaluación formativa ha implementado en su aula? ¿cuál ha sido el impacto observado en el aprendizaje de sus estudiantes?
La retroalimentación, autoevaluación, coevaluación.



Los estudiantes reconocen sus errores y los de sus compañeros, y están dispuestos a mejorarlos.

5. ¿Utiliza estrategias para fomentar la autorregulación en sus estudiantes durante el proceso evaluativo?
Sí, la autoevaluación le permite reconocer sus avances y a qué le debe dedicar más tiempo para superar esas dificultades.
6. ¿Cómo han impactado estas estrategias, en la autonomía y reflexión de sus estudiantes?
El estudiante reconoce donde está fallando.
7. ¿Cuál es el papel que cumple el docente y estudiante en el desarrollo de habilidades autorreguladoras?
El docente es el orientador y el estudiante el protagonista activo de su propio aprendizaje.
8. ¿Qué tipo de acompañamiento considera necesario para que los estudiantes del contexto rural puedan aprender a autorregular su aprendizaje?
Se debe generar confianza y estar siempre dispuesto a colaborar con el estudiante para que vaya planificando sus tareas, darle a conocer donde falla e integrar a la familia para que también sean protagonistas en el aprendizaje de sus hijos.
9. ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos (institucionales, pedagógicos, familiares y sociales) para incorporar la autorregulación en contextos de aula rural?
Falta de capacitación, material adecuado, exigencias curriculares.
Nos centramos más en la enseñanza tradicional, evaluaciones centradas calificaciones, los estudiantes no están habituados a tomar decisiones sobre su aprendizaje.
El nivel de escolaridad de los padres no les permite apoyar los procesos escolares de sus hijos.
Falta de tecnología como el internet,
10. ¿Qué recomendaciones haría a docentes y directivos para fortalecer la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la escuela?
Capacitación .

Dando cumplimiento a lo establecido en la resolución 8430 de octubre 4 de 1993, el proyecto se compromete con las buenas prácticas de investigación. En tal sentido, se acoge a los principios éticos establecidos en este marco normativo, y a la implementación de los parámetros y lineamientos establecidos por el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás.

Gracias por participar en este proceso, dado que, sus aportes contribuirán al fortalecimiento de los procesos de enseñanza en las instituciones rurales de educación primaria en la ciudad de Tunja.

ANGELA CRISTINA MONTAÑA ROJAS

Anexo D. Formato entrevista a grupo focal



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA GRUPO FOCAL CON DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL DE LA CIUDAD DE TUNJA

Estimado Docentes,

En el marco del proceso de formación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, se está desarrollando el proyecto de investigación *"Autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural en la ciudad de Tunja"*

El objetivo principal, pretende *analizar la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa para identificar las relaciones pedagógicas y curriculares que pueden ser incorporadas en las instituciones rurales de educación básica primaria rural de la ciudad de Tunja.*

Responda los siguientes interrogantes de acuerdo con su experiencia como docente:

a-Preguntas abiertas:

1. ¿Cómo relaciona usted la autorregulación del aprendizaje con las prácticas pedagógicas que implementa en su aula?
2. ¿De qué manera la evaluación formativa contribuye a fortalecer la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes?
3. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para integrar la evaluación formativa dentro del currículo establecido en la institución para básica primaria?
4. ¿Qué cambios curriculares considera necesarios para que la evaluación formativa apoye mejor la autorregulación del aprendizaje en el contexto rural?
5. ¿Cómo adapta los contenidos curriculares para favorecer que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje mediante la autorregulación?
6. ¿Qué tipo de actividades pedagógicas cree que fomentan más la reflexión y el autoanálisis en los estudiantes durante la evaluación formativa?
7. ¿Qué dificultades ha encontrado al intentar articular la evaluación formativa con el currículo vigente y las prácticas pedagógicas en su institución?
8. ¿Qué aspectos pedagógicos o curriculares cree que deberían reforzarse en la formación docente para promover la autorregulación del aprendizaje en zonas rurales?
9. ¿Cómo considera que la institución educativa puede apoyar a los docentes para implementar estrategias que integren evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje?
10. ¿Qué propuestas tiene para incorporar de manera efectiva estas relaciones pedagógicas y curriculares en el marco de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en la práctica diaria de las escuelas rurales de Tunja?

Dando cumplimiento a lo establecido en la resolución 8430 de octubre 4 de 1993, el proyecto se compromete con las buenas prácticas de investigación. En tal sentido, se acoge a los principios éticos establecidos en este marco normativo, y a la implementación de los parámetros y lineamientos establecidos por el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás.

Gracias por participar en este proceso, dado que, sus aportes contribuirán al fortalecimiento de los procesos de enseñanza en las instituciones rurales de educación primaria en la ciudad de Tunja.

Anexo E. Aprobación Comité de Ética- Universidad Santo Tomás



COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ (CEBIC-USTA).

CEBIC-CO-I-2025_081

Nombre Completo del Proyecto: Autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural en la ciudad de Tunja.

Presentado por: Primera vez

Fecha de evaluación: 17 de Julio de 2025

Acta No: 13-2025

Tipo de proyecto: DOCTORADO

Investigador Principal: Angela Cristina Montaña Rojas

Fecha de sometimiento a consideración del CEBIC: 27 de junio de 2025

Información sobre el CEBIC

El Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica es un órgano autónomo conformado por expertos de diversas disciplinas relacionadas con la investigación. Su labor consiste en evaluar de manera objetiva la calidad técnica, viabilidad y cumplimiento de los principios éticos, bioéticos y de integridad científica en los proyectos de investigación vinculados a la Sede Principal Bogotá. A través de este análisis, el comité garantiza un desarrollo íntegro de la investigación, protegiendo a las personas, la sociedad, los animales y el medio ambiente, además de asegurar el uso pertinente de los recursos destinados para su ejecución.

El CEBIC se acoge a diversas normativas y guías internacionales y nacionales que regulan la ética en la investigación. Entre ellas, destacan las pautas internacionales como la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, las directrices del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) y el Informe Belmont, que proporcionan principios éticos para la investigación en seres humanos. A nivel nacional, el comité sigue las normas establecidas por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que regula la investigación en salud, así como las disposiciones del Decreto 1377 de 2013 relacionado con la protección de datos personales (Habeas Data). También cumple con la Ley 1712 de 2014 sobre transparencia y acceso a la información pública y las directrices de integridad científica de MINCIENCIAS. Adicionalmente, el CEBIC se rige por su propio reglamento interno (Acuerdo No 08 del 28 de marzo de 2023). Estos marcos normativos establecen principios sobre el respeto a los derechos de los participantes, el manejo de riesgos, la

VERIFICAR INFORMACIÓN - SINCE 1794



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



protección de la privacidad y el resguardo de la información, asegurando que la investigación sea realizada de manera ética y con integridad.

Información de contacto del CEBIC:

Dirección: Kra 9 No 51-23. Ed Luis J torres Piso 1. Direccion de investigación e Innovación.

Contacto: Leonardo Eljach Santiago

Correo electrónico: cebic.pi@usta.edu.co

Página web: <https://unidadinvestigacion.usta.edu.co/index.php/comite-de-etica>

Teléfono: +57 601 587 87 97 ext. 1906

Documentos revisados por el CEBIC.

1. Protocolo de presentación del proyecto "Autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa en las instituciones de educación básica primaria rural en la ciudad de Tunja".
2. Carta de presentación para solicitud de aprobación ante el CEBIC, emitida y firmada por la Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes (Directora de Tesis Doctoral).
3. Formato del consentimiento informado (Docente de Aula y Padres de Familia), junto con el asentimiento firmado por los Estudiantes.
4. Hojas de vida de la investigadora principal, Angela Cristina Montaña Rojas y de la tutora del proyecto Doctora Beatriz Helena Amador Lesmes.
5. Cartas de Aprobación de las Instituciones educativas donde se va a realizar la investigación, emitidas por los correspondientes Rectores.
6. Declaración de conflicto de interés de la investigadora principal, Angela Cristina Montaña Rojas y de la tutora del proyecto Doctora Beatriz Helena Amador Lesmes.
7. Protocolo Habeas Data.
8. Protocolo de confidencialidad.
9. Instrumentos que se aplicarán: Guion de Entrevista semiestructuradas (Docentes y estudiantes), Guion de entrevista semiestructurada Grupo Focal (Docentes) y Matriz de Análisis Documental.
10. Declaración de Instalaciones adecuadas.
11. Cartas de presentación al CEBIC.
12. Requisitos comité de ética.

VIOLADA VINEDUCACIÓN - SINES 1704



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Concepto del CEBIC: Aprobado.

El CEBIC reconoce que la propuesta garantiza la protección, beneficencia y autonomía de los seres humanos participantes, así como los demás seres vivos y el medio ambiente. Así mismo, este proyecto cumple con los criterios de Ética, Bioética e Integridad Científica sometidos a evaluación y adjuntó los anexos requeridos.

Se deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

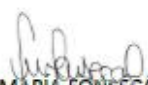
1. El proyecto presenta una fundamentación teórica clara y una estructura coherente entre objetivos, técnicas de recolección (entrevistas y grupos focales) y población objeto de estudio.
2. Se reconoció la rigurosidad en la delimitación geográfica (zonas rurales de Tunja) y en la selección de actores participantes (docentes y estudiantes).
3. La documentación anexa, incluyendo cronograma, presupuesto, y formato de uso de instalaciones, fue considerada suficiente y bien estructurada.
4. Se valoró positivamente la claridad del consentimiento y asentimiento informado, así como el uso de lenguaje adaptado para niños y el cronograma detallado de actividades por actor involucrado.
5. El proyecto fue clasificado como de riesgo mínimo, con adecuada caracterización de riesgos asociados (uso de datos, exposición emocional leve) y estrategias claras de anonimización y resguardo de la información.
6. Si bien la distinción entre riesgos y dilemas éticos requiere mayor precisión conceptual, el Comité consideró que las medidas propuestas son adecuadas para garantizar la integridad de los participantes.
7. Se identificó una ausencia de devolución explícita de resultados a las instituciones, aunque se menciona una fase de socialización que incluiría refrigerios y actividades finales. Se recomienda que esta acción sea más concreta en futuras versiones del documento.
8. Se deberá informar al CEBIC cualquier cambio propuesto en el proyecto antes de su implementación. Estos cambios no podrán ejecutarse sin la aprobación previa del comité. Si los cambios son necesarios para minimizar o eliminar un peligro inminente o un riesgo grave para los sujetos participantes en la investigación, deberán ser notificados al comité de ética lo más pronto posible, cuando aplique.
9. Asimismo, cualquier situación imprevista que implique riesgo para los sujetos, la comunidad o el entorno en el que se desarrolla el estudio deberá ser notificada al comité cuando corresponda.
10. En caso de terminación prematura o suspensión del proyecto, se deberá informar al CEBIC

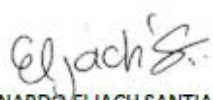


explicando las causas y razones.

11. Además, deberá presentarse un informe anual al comité, comenzando a contar desde la fecha de aprobación del proyecto. Los proyectos cuya duración sea superior a un año serán reevaluados a partir del primer informe entregado.
12. Finalmente, todos los proyectos deberán presentar un informe final de cierre, firmado por el investigador principal, al concluir el estudio.

Atentamente,


LINA MARÍA FONSECA ORTIZ
Delegada para la presidencia de la sesión
y profesional en Psicología


LEONARDO ELJACH SANTIAGO
Secretario del CEBIC

VIGILANCIA MINEDUCACIÓN - SINIES 1704