

# La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas <sup>[1]</sup>

por **Marcela LARA CATALÁN**  
*Universidad de Playa Ancha (Chile)*

## 1. Introducción

La educación infantil se ha asociado con dinamismo a las políticas educacionales de los países y, en especial, de Chile en los últimos tiempos (Carneiro y Heckman, 2003; Contreras, Herrera y Leyton, 2007; Dussaillant, 2009; Tokman, 2010; Diez, 2011). Sin embargo, investigaciones en el área evidencian resultados contradictorios en cuanto a su nivel de impacto en los aprendizajes de los párvulos (Herrera, Mathiesen, Merino, Suzuki y Villalón, 2001; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001; Lebrero y Fernández, 2009; Rebello, Engle y Super, 2013). La calidad educativa de sus resultados se ha visto cuestionada, en particular, en cuanto al desarrollo de intervenciones pedagógicas oportunas y potenciadoras a temprana edad (Rivas, Sobrino y Peralta, 2005; Strasser, 2006; Huntsman, 2008; Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Barandiarani, Muela, López, Larrea y Vitoria, 2015).

Diversas evidencias internacionales indican que el efecto igualador en el desarrollo cognitivo y socio-emocional en los primeros años de la infancia se consigue

cuando los programas formativos para niños de esta edad, son de calidad (Nores, Belfield y Schweinhart, 2005; Pence, Dahlberg y Moss, 2005; Contreras, Herrera y Leyton, 2007; Temple y Reynolds, 2007; Barnett, 2008; Novoa y Urzúa, 2012). Los bajos resultados observados sobre la calidad de los procesos conducidos desde la educación parvularia hacen preguntarse por las competencias evaluativas que expresan los niños menores de seis años.

La escuela es un espacio privilegiado donde el estudiante debe adquirir los conocimientos y desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes que sean relevantes para su aprendizaje (Argüelles y Nagles, 2007; Osses y Jaramillo, 2008). La participación de los procesos evaluativos y, particularmente, de la autoevaluación resultan gravitantes (Brakke y Brown, 2002; Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006; Tobón, 2011), al igual que contar con evaluaciones sumativas de mayor calidad y amplitud, asociadas al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas (Jensen, McDaniel, Woodard y Kummer, 2014).

La actividad evaluativa debe estar centrada en el estudiante y en el trabajo del mismo, promoviendo la valoración de sus estructuras y componentes cognitivos para que sea consciente de sus aprendizajes (Ladino-Ospina y Tovar-Gálvez, 2007). Asimismo, el uso formativo de la evaluación y la retroalimentación permanente a los estudiantes es una de las prácticas pedagógicas con mayor efecto positivo sobre los aprendizajes (Black y Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Entonces, se hace necesario transitar desde una perspectiva externa de los procesos evaluativos hacia una de naturaleza interna que promueva la autorregulación y la autovaloración de los aprendizajes (Lara y Larrondo, 2011).

Este estudio proyecta directamente sus resultados hacia la calidad de la educación infantil, teniendo como referente los procesos autoevaluativos que manifiestan los niños de forma temprana, prácticamente como condición natural de su desarrollo.

Interesa, precisamente, explorar la génesis de la autoevaluación en edades tempranas y, desde esta perspectiva, determinar la capacidad explicativa de las variables metacognición, autorregulación, autoeficacia, lenguaje y autoconcepto, respecto del desarrollo de la autoevaluación en párvulos que asisten a centros educativos.

## 2. La autoevaluación en edades tempranas

Por diversas razones el interés por los primeros años de vida del ser humano ha experimentado un crecimiento exponencial. La evidencia indica que la calidad de la edu-

cación inicial tiene mucho por mejorar, especialmente en lo relacionado con las prácticas docentes que promuevan el desarrollo de los niños (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011; Lien Foundation, 2012; Bucarey, Ugarte y Urzúa, 2014) y en el uso efectivo del tiempo escolar (Strasser, Lissi y Silva, 2010). El desempeño de las educadoras a nivel de aula es bajo en apoyo pedagógico, aspecto fundamental para interactuar de manera efectiva con el grupo de niños (Treviño, Toledo y Gempp, 2013).

La información de que se dispone muestra que este es un período sensible para el ser humano (Cunha y Heckman, 2009), por cuanto las desigualdades observadas tempranamente en algunos grupos de niños podrían afectarlos no solo en su transición escolar, sino también proyectivamente en el campo laboral (Heckman, 2007; Rebello, Engle y Super, 2013). Se sabe que intervenciones educativas efectivas tempranas se transformarían en resultados potentes para enfrentar nuevos desafíos escolares (Behrman y Urzúa, 2013). Por otra parte, la sociedad actual propicia la idea de que es en la escuela donde el estudiante debe adquirir los conocimientos y desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes que sean relevantes para su desarrollo (Argüelles y Nagles, 2007; Osses y Jaramillo, 2008), situación que depende de la confluencia de múltiples factores, entre los cuales los procedimientos de evaluación ocupan un espacio estratégico (Tobón, 2011).

La literatura especializada reconoce que la evaluación debiese representar el núcleo central de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su parti-

cipación efectiva no ha alcanzado aún el rango de centralidad de otros aspectos curriculares (Palau de Mate, 2005; Álvarez, Padilla, Rodríguez, Torres y Suárez, 2011). Una evaluación formadora y centrada en los aprendices, debiera propiciar antecedentes verificables respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, generar información pertinente acerca de la calidad de las prácticas de enseñanza para su retroalimentación (Litwin, 2005; Delgado y Oliver, 2009). Esta concepción propiciaría el desarrollo de evaluaciones más centradas en el estudiante y en su forma de aprender (Litwin, 2005; Álvarez, 2008; Prieto, 2008; Marín-García, 2009; Diez, 2013), abandonando de manera gradual una concepción de evaluación centrada en el tamizaje (Sahlberg, 2015).

En este marco de cambio evaluativo, se visualiza la evaluación orientada al aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006; Bloxham y Boyd, 2007; Padilla y Gil, 2008). Esta perspectiva dispone la utilización de estrategias evaluativas que promueven y maximicen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Brew, 2003; Jordan, 2003; Lapaham y Webster, 2003; Roach, 2003; Keppell, Au, Ma y Chan, 2006) y se orienta hacia la participación activa de los estudiantes, la retroalimentación y las tareas auténticas (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

Los constructos de actividad reflexiva y autoevaluación se integran epistemológicamente y se manifiestan cuando los niños reformulan su propio pensamiento mediante el uso del lenguaje, reflexionan sobre su comportamiento y el de los demás, y se hacen conscientes de

sus procesos de aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2007; González, Solovieva y Quintamar, 2011).

La evidencia derivada de investigaciones sobre esta capacidad reflexiva del párvulo alerta respecto a su potenciamiento en contextos para el aprendizaje. Si no se desarrollan neoformaciones simbólicas, reflexivas, comunicativas e imaginativas en esta etapa de la persona, es posible predecir dificultades en las edades escolares próximas, incidiendo en la definición de representaciones simbólicas a nivel complejo (González, Solovieva y Quintamar, 2014).

Particularmente, la autoevaluación es un proceso que implica: observar, contextualizar, reflexionar, establecer criterios, inferir, establecer alternativas, determinar metas, discernir, entre otras (Loacker, 2004; Quintana, 2004).

La autoevaluación es un mecanismo que permite centrarse en la valoración del propio aprendizaje y familiarizarse tempranamente con el concepto de juicio individual, entendido como valoración de sus actuaciones (Falchikov, 2005). Desde una dinámica más instrumental, la autoevaluación se observa como una herramienta que permite que el estudiante aumente su conocimiento respecto a su propio aprendizaje, situado en un análisis crítico de necesidades formativas, de potencialidades y debilidades (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011). Proporciona estrategias para desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, compromete con el proceso educativo, motiva para el aprendizaje, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su aprendizaje y

promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño (Bryan, 2006; Villardón, 2006).

Se informan algunas características de la autoevaluación: centrada en el aprendizaje autónomo del estudiante; susceptible de ser utilizada en cualquier momento del proceso educativo; periódica en su aplicación; posibilitadora de retroalimentación inmediata, entre otras (Delgado y Oliver, 2009).

Las evidencias señalan que la apropiación de la autoevaluación debe gestarse desde edades tempranas, por cuanto es en esta etapa donde se producen los mayores y más rápidos cambios en la persona y se cimientan las bases cognitivas, afectivas y sociales, fundamentales para su posterior desarrollo integral (Leseman, 2002; Peralta, 2002; Franco, 2006). Por otra parte, se espera que los párvulos desarrollen la capacidad para autoevaluarse de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje (MINEDUC, 2006). En este contexto, la autoevaluación es considerada una estrategia mediante la cual el sujeto se centra en sí mismo para reconocer sus procesos de aprendizaje (Casas, 2006).

El proceso autoevaluativo se ve influenciado por otros ámbitos del desarrollo de las personas, a saber, por la valoración que hace de sí el propio sujeto (Barrero, 2001); por el desarrollo del pensamiento reflexivo y por los procesos metacognitivos (Bordas y Cabrera, 2001; Wilson y Smetana, 2009); por la autoeficacia (Bandura, 2001; Schunk y Meece, 2006) y la autorregulación (Liu y Carless, 2006; Nicol y

MacFarlane-Dick, 2006). La autoevaluación se asocia al desarrollo de la autoestima, reflejando la capacidad interna de evaluar cosas y eventos (Quintana, 2004). Así los estudiantes que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que requieren desarrollar, son autorreflexivos e identifican los próximos pasos para progresar (MINEDUC, 2006). Por su parte, Jané (2004) señala que la autoevaluación supone un proceso cualitativo y formador que favorece la autoestima, la autonomía y la responsabilidad.

Las investigaciones relacionadas con el tema, muestran que las dimensiones del desarrollo infantil (metacognición, autoconcepto, autorregulación y autoeficacia) incluyendo el proceso autoevaluativo, se evidencian tempranamente en los niños y están relacionadas entre sí (Pintrich, 2000; Wilson, 2000; Barrero, 2001; Mateos, 2001; Herrera, Ramírez y Roa, 2004). Sin embargo, estas asociaciones no han sido informadas suficientemente en estudiantes menores de seis años.

Es posible sostener, entonces, que las dimensiones estudiadas están vinculadas entre sí y aportan al desarrollo de la autoevaluación en edades tempranas y, a su vez, contribuyen a la calidad de la educación infantil.

Por lo anterior, resulta estratégico preocuparse del nivel educativo inicial, donde se manifiestan con mayor naturalidad las dimensiones cognitivas estudiadas sin la intervención de metodologías de trabajo clásicas, que podrían afectar los aprendizajes (Campistrous y Rizo, 2007; Reina, Oliva y Parra, 2010; Cerda, Pérez, Ortega,

Lleujo y Sanhueza, 2011; Mérida, Serrano y Taberero, 2015). No obstante aquello, hay que tener presente la invisibilización que se observa en los espacios educativos respecto a los significados y competencias que pudiesen haber desarrollado previamente los niños (Ibáñez, 2010), lo que incide en la gestión de la autoevaluación por parte de los educadores.

### 3. Metodología

Es un estudio de carácter cuantitativo, siendo su diseño bietápico de tipo descriptivo transversal, correlacional (Briones, 1998; Giroux y Tremblay, 2004).

Se considera como población de referencia a todos los/las párvulos/as que asistan a centros educativos del segundo ciclo de la educación parvularia —particulares, subvencionados y municipalizados—, urbanos de la región de Valparaíso-Chile de acuerdo a antecedentes de matrícula registrados por el Ministerio de Educación.

La muestra de naturaleza estratificada y probabilística, consideró para el análisis fino de los instrumentos, a 305 párvulos de entre cinco y seis años que asisten a centros educativos de las tres principales dependencias (municipalizados, subvencionados y particulares), relacionando el nivel de desarrollo de las variables en estudio (autorregulación, metacognición, autoconcepto, autoeficacia y lenguaje) con la autoevaluación. Las variables son definidas de la siguiente manera:

a. Autoevaluación. Capacidad desarrollable mediante la cual el sujeto se centra en sí mismo para valorar sus

acciones y condiciones del contexto involucradas en los resultados de su aprendizaje, a través de parámetros o criterios definidos y basados en una planificación orientada a metas para tomar decisiones responsables, fundamentadas y reflexivas.

b. Autorregulación. Mecanismo propio del sujeto que le permite dirigir en forma autónoma su conducta para graduar su desempeño en función al planteamiento de metas, al establecimiento de mecanismos de supervisión y evaluación definidos.

c. Metacognición. Proceso perceptivo-intelectivo que permite a los individuos desarrollar la capacidad de autogobierno mental favoreciendo el conocimiento acerca de los propios procesos y productos cognitivos y su regulación.

d. Autoconcepto. Proceso de construcción del conocimiento de sí mismo que realizan las personas acerca de sus capacidades y potencialidades para desarrollar determinadas tareas académicas y definir su relación con los otros.

e. Autoeficacia. Creencias y valoraciones personales sobre capacidades para organizar y ejecutar acciones específicas requeridas para alcanzar un rendimiento o meta determinada.

f. Lenguaje. Mecanismo de construcción y de representación del conocimiento que permite planificar y conducir las propias acciones para potenciar la adquisición de nuevos conocimientos.

Los instrumentos utilizados en el estudio presentan confiabilidades adecuadas para realizar las inferencias propuestas, superando los índices métricos de anteriores estudios (Lara, 2008; Lara y Larrondo, 2011). Así los índices son los siguientes: Escala de Metacognición ( $r = 0,832$ ); Prueba de Autoeficacia ( $r = 0,674$ ); Entrevista de Autoevaluación ( $r = 0,864$ ); Prueba de Autorregulación ( $r = 0,850$ ); Prueba de Lenguaje ( $r = 0,916$ ) y Prueba de Autoconcepto ( $r = 0,725$ ).

El análisis estadístico de los resultados está dirigido a determinar la capacidad explicativa de la autorregulación, metacognición, autoeficacia, autoconcepto y el lenguaje sobre el desarrollo de la competencia de autoevaluación en contextos educativos tempranos. Para ello se utilizaron las rutinas y subrutinas pertinentes del programa estadístico SPSS, versión 15, con Autoeva (Autoevaluación) como variable dependiente y Metacog (Metacognición), Autoreg (Autorregulación), Autocon (Autoconcepto), Lenguaje y Autoefi (Autoeficacia) como variables independientes.

Se utilizó el procedimiento multivariado de análisis de regresión lineal múltiple en el que se establece una relación funcional entre una variable dependiente (a explicar) y una serie de variables independientes (o explicativas), en la que se estiman los coeficientes de regresión que determinan el efecto que las variables independientes tienen sobre el comportamiento de la variable dependiente. La medida de la bondad del ajuste de la función estimada viene dada por el coeficiente de correlación múltiple ( $R$ ), y el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) que expresa la propor-

ción de la varianza de la variable dependiente explicada por el modelo de regresión. El coeficiente de correlación parcial de cada variable explicativa, indica la relación específica de dicha variable con la variable dependiente, en el supuesto de que permanecen constantes las demás variables independientes. Para este tipo de análisis es frecuente la existencia de multicolinealidad; es decir, que las variables explicativas estén altamente correlacionadas entre sí, lo que perturba la interpretación de los coeficientes de regresión.

El modelo estadístico de regresión lineal múltiple se representa en la siguiente ecuación:  $y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \dots + \beta_kx_k + \epsilon$

De acuerdo con este modelo, o ecuación, la variable dependiente ( $y$ ) se interpretó como una combinación lineal de un conjunto de  $k$  variables independientes ( $x_k$ ), cada una de las cuales va acompañada de un coeficiente ( $\beta_k$ ) que indica el peso relativo de ella en la ecuación; incluyendo además una constante ( $\beta_0$ ) y un componente de carácter aleatorio ( $\epsilon$ ) que recoge todo lo que las variables independientes no serían capaces de explicar. Para ello se realizó un análisis de regresión lineal utilizando las rutinas y subrutinas pertinentes del programa estadístico SPSS, versión 15, con Autoeva (Autoevaluación) como variable dependiente y Metacog (Metacognición), Autoreg (Autorregulación), Autocon (Autoconcepto), Lenguaje y Autoefi (Autoeficacia) como variables independientes.

Considerando que dicho procedimiento podría no describir de la mejor forma la explicación de la varianza de la dimensión en análisis (autoevaluación), se hizo

necesario introducir un nuevo método de análisis: el método de selección por pasos. Este método selecciona como primer paso la mejor variable —de acuerdo con algún criterio estadístico especificado—; en un segundo paso de análisis, la mejor de las restantes y, así sucesivamente, hasta que ya no quedan variables que cumplan los criterios de selección.

Como existen diferentes criterios estadísticos para seleccionar las variables que describen un modelo de regresión, se optó por aquel que maximice el ajuste del modelo de regresión utilizando la menor cantidad posible de variables; en consecuencia, se optó por el criterio de significación, incluido en el Programa SPSS, para la selección de variables. Lo anterior significa que el modelo de regresión incorpora sólo aquellas variables que contribuyen de forma significativa al ajuste del modelo; para ello se considera los coeficientes de correlación parcial, la hipótesis de independencia entre esas variables y la variable dependiente.

Para tomar la decisión de mantener o rechazar las hipótesis de independencia, se consideró el criterio de significación basado en la probabilidad de  $F$ , es decir, la variable pasa a formar parte del modelo de regresión si su nivel crítico asociado a su coeficiente de correlación parcial al contrastar la hipótesis de independencia es menor que 0,05 (probabilidad de entrada), y queda fuera del modelo de regresión si su nivel crítico es mayor que 0,10 (probabilidad de salida).

En el análisis se tuvo presente que estos coeficientes no son independientes entre sí; el valor concreto estimado para cada

coeficiente se ajustó teniendo en cuenta la presencia del resto de variables independientes. Se analizaron los «Coeficientes tipificados» (Beta), basados en las puntuaciones típicas y, por tanto, son directamente comparables entre sí. Una variable tiene mayor importancia (mayor peso) en la ecuación de regresión cuanto mayor —en valor absoluto— es su coeficiente de regresión estandarizado. Se analizaron, asimismo, las covarianzas y correlaciones existentes entre los coeficientes de regresión parcial para observar su nivel de independencia entre sí. Todos estos análisis se replicaron diferenciando la muestra en estudio según género (niño y niña).

#### 4. Resultados

El conjunto definido de variables independientes (lenguaje, autoconcepto, autoeficacia, autorregulación, metacognición) logran explicar cerca del 50% de la varianza de la variable autoevaluación, lo cual se constituye en un buen pronóstico del modelo teórico inicial establecido ( $R^2=0,464$ ;  $gl=5$ ;  $299$ ;  $p<0,0001$ ).

Existe una relación lineal significativa entre la variable dependiente y el conjunto de variables predictoras, dado que el estadístico  $F$  contrasta la hipótesis nula de que el valor poblacional de  $R$  es cero y, por tanto, el valor del nivel crítico  $p<0,0001$ .

Dos variables tienen niveles de significación  $p<0,05$  (autorregulación y lenguaje). Las variables autorregulación y autoeficacia son negativas, lo que explicaría la no inclusión de ellas en el modelo de regresión múltiple (Tabla 1). Según los

resultados indicados, la primera ecuación de regresión, integrando todas las variables, se representa como:

$$\text{Autoeva} = 1,929 - 0,20 \text{ Autocon} - 0,13 \text{ Autoefi} + 0,439 \text{ Autoreg} + 0,17 \text{ Metacog} + 0,252 \text{ Lenguaje}$$

TABLA 1: *Coefficientes de regresión parcial de la relación entre autoevaluación y las variables autoconcepto, autoeficacia, autorregulación, metacognición y lenguaje en párvulos.*

Modelo	Coefficientes no estandarizados		Coefficientes tipificados	t	P
	B	Error típico	Beta		
1 (Constante)	1,929	1,920		1,005	,316
Autocon	-,020	,101	-,009	-,199	,843
Autoefi	-,013	,120	-,005	-,106	,916
Autoreg	,439	,051	,419	8,564	,000
Metacog	,017	,063	,013	,270	,787
Lenguaje	,252	,035	,366	7,188	,0001

a. Variable dependiente: Autoeva.

Para interpretar la matriz de las covarianzas existentes del conjunto de variables independientes utilizadas en el estudio de la autoevaluación en párvulos (ver Tabla 2) se debe tener presente que:

– Valores positivos del coeficiente, es decir, superiores a cero, indican la existencia de relación positiva o directa entre las dos variables.

– Valores negativos del coeficiente indican la existencia de relación negativa o inversa entre las dos variables.

– Valores nulos del coeficiente indican la inexistencia de relación lineal entre las dos variables.

TABLA 2: *Matriz de Covarianzas del conjunto de variables independientes utilizadas en el estudio de la autoevaluación en párvulos.*

Modelo		Autocon	Autoefi	Autoreg	Metacog
Correlaciones	Lenguaje	,092	-,097	-,496	-,210
	Autocon		-,089	-,003	-,215
	Autoefi			,022	-,368
	Autoreg				,056
Covarianzas	Lenguaje	,000	,000	-,001	,000
	Autocon		-,001	,000	-,001
	Autoefi			,000	-,003
	Autoreg				,000



Como se observa en la Tabla 2, por ejemplo, la magnitud correspondiente a la covarianza entre el par de variables Autoeficacia-Metacognición es mayor, en valor absoluto, que el valor para el par Autoeficacia-Autorregulación, interpretándose que la intensidad de la relación entre las variables Autoeficacia-Metacognición es más fuerte que entre las variables Autoeficacia-Autorregulación (cuyo valor es cero), aun cuando ambas son relaciones negativas. Pero, como los valores mostrados en la Tabla 2 son cercanos a cero, las variables muestran débiles relaciones, incluso para aquellos pares en que la covarianza es cero.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la magnitud del coeficiente de covarianza resulta ser un valor difícil de interpretar ya que depende, entre otras consideraciones, de la dispersión entre las variables; por esa razón resulta mejor calcular la matriz de correlaciones lineales de Pearson entre dos variables, que no es más que la estandarización del coeficiente de varianza.

En referencia a lo anterior, se observa en la Tabla 3 que las mayores correlaciones se dan entre autoevaluación con autorregulación (.602), metacognición (.129) y lenguaje (.577); entre autorregulación con autoeficacia (.178) y metacognición (.253); entre autoeficacia con metacognición (.428) y lenguaje (.188); entre autorregulación y lenguaje (.497) y entre metacognición y lenguaje (.252). Todas ellas con un nivel de significación ( $p < 0,05$ ), lo que indica que entre ellas sí existe una relación lineal y, por tanto, podrían explicar los cambios de varianza en Autoevaluación a través de una combinación lineal entre los cambios en Autorregulación, Metacognición y Lenguaje.

Si se observa la correlación entre Autorregulación y Metacognición ésta presenta un valor bajo (0,066) con un nivel de significación  $0,125 > 0,05$ , lo que implica que la información suministrada no es significativa; por tanto, posiblemente invalidará al par Autorregulación-Metacognición en los siguientes pasos en búsqueda de un modelo de regresión basado en dichas variables.

TABLA 3: *Correlaciones entre variables utilizadas en estudio de autoevaluación en párvulos.*

		Autocon	Autoefi	Autoreg	Metacog	Lenguaje
Correlación de Pearson	Autoeva	-,028	,090	,602	,129	,577
	Autocon		,178	-,028	,253	-,026
	Autoefi			,052	,428	,188
	Autoreg				,066	,497
	Metacog					,252
Sig. (unilateral)	Autoeva	,315	,059	,000	,012	,000
	Autocon		,001	,311	,000	,324
	Autoefi			,181	,000	,0001
	Autoreg				,125	,0001
	Metacog					,0001

Al utilizar el método paso a paso se verificaron cambios en el valor de R<sup>2</sup> (Tabla 4); luego, al seleccionar la segunda variable, el valor de R<sup>2</sup> aumentó aproximadamente en un 28%. Según ello, la variable lenguaje (la variable incorporada

al modelo en el segundo paso) contribuyó a aumentar significativamente la explicación de lo que ocurre con la variable dependiente. La variable metacognición, como era de esperar, no queda incluida en el modelo.

TABLA 4: *Resumen del modelo de regresión múltiple paso a paso del estudio de la autoevaluación en párvulos.*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	P
Dimensión 1	,602a	,362	,360	4,473	,362	171,951	1	303	,000
2	,681b	,464	,461	4,106	,102	57,587	1	302	,000

a. Variables predictoras: (Constante), Autoreg.

b. Variables predictoras: (Constante), Autoreg, Lenguaje.

Como Autorregulación y Lenguaje son las únicas variables seleccionadas en el modelo final, ellas explican conjuntamente un 46% de la variabilidad observada en Autoevaluación; el valor  $p < 0,05$  indica que la relación es lineal y que al menos una de las dos variables predic-

toras estará en la ecuación de regresión pertinente.

Al continuar con el análisis de modelo, la Tabla 5 despliega los coeficientes de las variables predictoras de Autoevaluación en el modelo de regresión multilíneal.

TABLA 5: *Coefficientes de regresión parcial de las variables de autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en párvulos.*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	P
1 (Constante)	4,628	,651		7,105	,000
Autoreg	,631	,048	,602	13,113	,000
2 (Constante)	1,789	,705		2,536	,012
Autoreg	,439	,051	,418	8,617	,000
Lenguaje	,254	,033	,368	7,589	,000

a. Variable dependiente: Autoeva.

## La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas

Los valores  $p < 0,05$  en la última columna de la Tabla 5 indican que la relación es lineal y que la constante y los predictores no son nulos y, por tanto, la ecuación de regresión es la que representa al modelo.

Consecuentemente, la ecuación de regresión quedó expresada por:

Autoevaluación = 1,789 + 0,439 Auto-regulación + 0,254 Lenguaje

Al considerar el género de los participantes, los resultados indicaron que en el grupo de niños y niñas no existieron diferencias estadísticas.

En el caso de los niños se observó un coeficiente de determinación  $R^2$  ajustado de 0,482, explicando ambas variables 48% de la varianza (Tabla 6; Tabla 7).

TABLA 6: *Resumen del modelo de regresión de las variables autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en niños.*

Modelo	R Gén. = Masculino (Seleccionado)	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	P	
Dimensión	1	,622a	,387	,383	4,593	,387	97,252	1	154	,0001
	2	,699b	,489	,482	4,209	,102	30,372	1	153	,0001

1. Variables predictoras: (Constante), Autoreg.
2. Variables predictoras: (Constante), Autoreg, Lenguaje.

TABLA 7: *Coefficientes de regresiones parciales de las variables autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en niños.*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	T	P
1 (Constante) Autoreg	3,810	,899		4,239	,000
	,662	,067	,622	9,862	,000
2 (Constante) Autoreg Lenguaje	1,270	,944		1,345	,180
	,455	,072	,427	6,310	,000
	,262	,048	,373	5,511	,0001

- a. Variable dependiente: Autoeva.
- b. Seleccionando sólo los casos para los que género = masculino.

En niños, la ecuación de regresión es:

$$\text{Autoevaluación} = 1,270 + 0,455 \text{ Auto-} \\ \text{rregulación} + 0,262 \text{ Lenguaje}$$

En el grupo de niñas, se observó un coeficiente de determinación R<sup>2</sup> ajustado de 0,414, por lo que las dos variables explican 41% de la varianza (Tabla 8; Tabla 9).

TABLA 8: *Resumen del modelo de regresión de las variables autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en niñas.*

Modelo	R Gén. = Femenino	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	P	
Dimensión	1	,575a	,331	,326	4,317	,331	72,629	1	147	,0001
	2	,650b	,422	,414	4,024	,092	23,182	1	146	,0001

1. Variables predictoras: (Constante), Autoreg.
2. Variables predictoras: (Constante), Autoreg, Lenguaje.

TABLA 9: *Coefficientes de regresiones parciales de las variables autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en niñas.*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	P
1 (Constante) Autoreg	5,659	,941		6,012	,0001
	,586	,069	,575	8,522	,0001
2 (Constante) Autoreg Lenguaje	2,588	1,085		2,386	,018
	,422	,073	,414	5,820	,0001
	,234	,049	,343	4,815	,0001

- a. Variable dependiente: Autoeva.
- b. Seleccionando sólo los casos para los que género = femenino.

En niñas, la ecuación de regresión es:

$$\text{Autoevaluación} = 2,588 + 0,422 \text{ Auto-} \\ \text{rregulación} + 0,234 \text{ Lenguaje}$$

No hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de puntaje entre las variables estudiadas en grupos de niños y niñas, las diferencias que

se aprecian parecen estar provocadas por efectos del azar. Se exceptúa el caso de Lenguaje; en esta variable la diferencia fue significativa al ( $p = 0,05$ ).

### 5. Discusión y conclusiones

La autoevaluación, como instancia de valoración de las propias actuaciones que regula el aprendizaje en contextos educativos, puede ser un dispositivo efectivo para potenciar los procesos formativos en niños de edades tempranas y un elemento movilizador de una educación parvularia de calidad. La autoevaluación, por tanto, debiera abandonar su condición exógena al sujeto y al aprendizaje, direccionada por los adultos, de carácter mecanicista, fundada en resultados socialmente aceptados y limitadora de las posibilidades de los párvulos actuales (Isquith, 2004; López y Hinojosa, 2000; Wilson, 2000). Interesa, en este marco, incluir una perspectiva de análisis endógena, centrada en el propio sujeto en aprendizaje que le permite no solo evaluar sus propios procesos formativos sino también poner en funcionamiento capacidades cognitivas que pudieran estar en periodo de latencia en contextos escolares: observar, contextualizar, reflexionar, establecer criterios, inferir, establecer alternativas, determinar metas, discernir, entre otras (Álvarez, 2001; Loacker, 2004).

Se han estudiado dimensiones cognitivas del desarrollo infantil cuya participación es poco frecuente en los espacios escolares, pese a que la literatura las reporta como relevantes para el tránsito por el sistema educativo. Esta situación resulta común para todos los establecimientos definidos en la muestra, independiente de su

condición administrativa. Habitualmente cuando la literatura trata indicadores de calidad éstos se asocian a infraestructura, gestión directiva y del educador, prácticas de socialización y juego, logros en matemática y lenguaje (Cryer, 2005; Lera, 2007; Mathiesen, Herrera y Recart, 2003; Schweinhart, 2005) no abordando dimensiones cognitivas-evaluativas que debiesen estar a la base de cualquier currículo de educación infantil, más allá de los procesos de socialización por los cuales es reconocido este nivel educativo (Snow Burns y Griffin, 2002, 2002; Villalón, Bedregal, Strasser y Zilliani, 2007). La inclusión de dichas variables al currículo escolar podría facilitar la integración de las capacidades de los niños y las prácticas evaluativas que gestionan a nivel de aula.

Los instrumentos utilizados para valorar las dimensiones estudiadas, esto es, autoevaluación, metacognición, autoeficacia, autoconcepto, autorregulación y lenguaje, abordan aspectos no siempre incluidos en las estrategias evaluativas trabajadas con párvulos, lo que podría implicar que la amplia gama de oportunidades que tienen los niños actuales no tienen cabida en los centros educativos. De esta manera, la forma de recoger información que reporta el mundo de la infancia debe ser una cuestión que debe analizarse con más atención, toda vez que se debe avanzar hacia instrumentos que presenten mayores desafíos en la construcción de aprendizajes que realizan los párvulos, definiendo un marco centrado en aspectos cognitivos de construcción mental y no de repetición de patrones de contenidos, como se advierte en las prácticas evaluativas del nivel de educación parvularia.

Precisamente, los instrumentos utilizados tensionan los procesos cognitivos que expresan los niños y los coloca en condición de tener que situarse y elaborar respuestas pensadas. Por otra parte, el comportamiento de los instrumentos superan los índices métricos de anteriores estudios (Lara, 2008; Lara y Larrondo, 2010), lo que constituye un aporte al desarrollo de la métrica en el nivel, aspecto reconocido como complejo dadas las características que presenta el grupo etario estudiado.

Esta situación se observa con mayor claridad cuando los párvulos deben enfrentarse a las situaciones evaluativas propuestas en los diferentes instrumentos utilizados, toda vez que éstos miden competencias cognitivas de niveles más avanzados respecto de los que habitualmente dispone el nivel.

Los resultados del estudio muestran que las dimensiones evaluadas se encuentran presentes en el grupo etario de la muestra con diversos niveles de correlación, lo que viene a confirmar lo señalado por la literatura referente a estudiantes de niveles más avanzados, pero que no habían sido informadas para niños de edades tempranas. Lo anterior constituye un valor agregado de los resultados, que tiene implicancias para la educación inicial, por cuanto las variables cognitivas asociadas a la autoevaluación debiesen visualizarse en las estrategias de aprendizaje que se gestionan en las prácticas pedagógicas de las profesionales del nivel.

El conjunto de variables independientes explica cerca del 50 % de la varianza de la variable autoevaluación, lo que viene a superar montos de explicación de la

varianza de estudios anteriores (17,8%) (Lara, 2008). Al depurar las manifestaciones de las dimensiones asociadas al constructo autoevaluación se encuentra que las variables que mejor explican el desarrollo de ésta son el lenguaje y la autorregulación, lo que reafirma resultados anteriores. Los hallazgos de la literatura al respecto muestran que la metacognición se presenta con mayor fuerza a partir de la segunda infancia (Son, 2005; Schwarz y Roebbers, 2006) y se reconoce su escasa presencia en los currículos escolares (Kaluf, 2004). El autoconcepto se define con mayor precisión en la primera infancia para ir consolidándose en las etapas posteriores a medida que el individuo aumenta sus capacidades cognoscitivas al igual que la autoeficacia (Quintana, 2004). Al considerar la variable género se encontró que respecto al monto explicativo de la varianza no existen diferencias significativas.

Si bien la autoevaluación puede evidenciarse a partir de los tres años (Liebovich, 2000), se hace necesario revisar el constructo y su operacionalización en el nivel, toda vez que aún es visto como un evento externo al niño, centrado en su comportamiento más que en sus aprendizajes y carente de indicadores que permitan valorar sus resultados. Lo anterior no se vincula con los reportes teóricos que enfatizan en una autoevaluación centrada en resultados y experiencias de aprendizaje y donde el estudiante pueda reflexionar al enfrentarse a situaciones evaluativas (Himmel y Infante, 2005).

A modo de conclusión se puede establecer que según las evidencias surge la

necesidad de abordar este importante proceso desde la base de la pirámide escolar, haciendo consciente al párvulo de esta instancia de aprendizaje mediante estrategias vinculadas a la reflexión sobre las metas y logros, a la construcción de estándares implícitos en las tareas, en la formulación de interrogantes para impulsar la reflexión y el establecimiento de metas y criterios.

Asumiendo que la institución educativa es un espacio donde se gestionan diversas prácticas pedagógicas —unas más exitosas que otras en término de sus resultados y aportes— deben relevarse aquellas estrategias educativas que promuevan el aprendizaje e incentiven el trabajo autónomo de los estudiantes desde sus inicios en el sistema escolar. Entonces, el tránsito desde una perspectiva externa de los procesos evaluativos hacia una de naturaleza interna debe ser mediado por un educador que conozca técnicamente el proceso y que promueva, efectivamente, mejores niveles de logros en sus estudiantes. Deseablemente es preciso definir un plan de potenciamiento de la autoevaluación desde una mirada sistémica, que proyecte estos resultados, desde un grupo de escolares que manifiestan naturalmente las dimensiones estudiadas, a otros que puedan potenciarlas mediante la definición de una intencionalidad pedagógica.

**Dirección para la correspondencia:** Marcela Lara Catalán. Universidad de Playa Ancha. Chile. Email: mlara@upla.cl.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30. V. 2015.

### Nota

- [1] Se agradece los aportes del proyecto FONDECYT N° 11121562 para el desarrollo de esta investigación.

### Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (Madrid, Morata).
- ÁLVAREZ, J. (2008) Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias, en GIMENO, J., *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (Madrid, Morata).
- ÁLVAREZ, V., PADILLA, M., RODRÍGUEZ, J., TORRES, J. y SUÁREZ, O. (2011) Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje, *revista española de pedagogía*, 250, pp. 401-426.
- ARGUELLES, D. y NAGLES, N. (2007) *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo* (Bogotá, Alfaomega).
- BANDURA, A. (2001) Social cognitive theory: And perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- BARANDIARANI, A., MUELA, A., LOPEZ, E., LARREA, I. y VITORIA, J. (2015) Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil, *Anales de Psicología*, 31-2, pp. 570-578.
- BARNETT, S.W. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Ver <http://nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf> (Consultado el 29.V.2015).

- BARRERO, N. (2001) El enfoque metacognitivo en la educación, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7:2.
- BEHRMAN, J. y URZÚA, S. (2013) Economic Perspectives on Some Important Dimensions of Early Childhood Development in Developing Countries, in *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*, en REBELLO, P., ENGLE, P. y SUPER, C., *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy* (Oxford, Oxford University Press).
- BORDAS, M. y CABRERA, F. (2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso, *revista española de pedagogía*, 218, pp. 25-48.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:4, pp. 399-413.
- BLACK, P. y WILIAM, D. (1998) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Ver [http://www.spd.dcu.ie/site/teaching\\_today/documents/raisingstandards-throughclassroomassessment.pdf](http://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/raisingstandards-throughclassroomassessment.pdf) (Consultado el 29.V.2015).
- BLOXHAM, S. y BOYD, P. (2007) *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide* (New York, Open University Press-MC Graw Hill Education).
- BRAKKE, D. y BROWN, D. (2002) Assessment to Improve Student Learning, *New Directions for Higher Education*, 119, pp. 119-122.
- BREW, A. (2003) La autoevaluación y la evaluación por los compañeros, en BROWN S. y GLASNER, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (Madrid, Narcea).
- BRIONES, G. (1998) *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales* (Bogotá, Corcas Editores).
- BRYAN, C. (2006) Developing group learning through assessment, en BRYAN, C. y CLEGG (eds.) *Innovative Assessment in Higher Education* (New York, Routledge) pp. 150-157.
- BUCAREY, A., URZÚA, S. y UGARTE, G. (2014) *El efecto de la educación preescolar en Chile* (Santiago, MINEDUC).
- CAMPISTROUS, L. y RIZO, C. (2007) Geometría dinámica en la escuela, ¿mito o realidad?, *UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 45, pp. 61-79.
- CARNEIRO, P. y HECKMAN, J. (2003) Human Capital Policy, en HECKMAN, J. y KRUEGER, A. (eds.) *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* (Cambridge, The MIT Press) pp. 77-240.
- CASAS, L. (2006) *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica* (Santiago, Arrayán).
- CERDA, G., PÉREZ, C., ORTEGA, R., LEUJO, M. y SANHUEZA, L. (2011) Fortalecimiento de competencias matemáticas tempranas en preescolares, un estudio chileno, *Psychology, Society, & Education*, 3:1, pp. 23-39.
- CONTRERAS, D., HERRERA, R. y LEYTON, G. (2007) *Impacto de la educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile* (Santiago, Universidad de Chile).



- CRYER, D. (2005) *Variables decisivas en la calidad de la educación inicial*. Presentado en Simposio Latinoamericano de Calidad de la Educación Inicial (Asunción).
- CUNHA, F. y HECKMAN, J. J., (2009) The Economics and Psychology of Inequality and Human Development, *Journal of the European Economic Association*, 7:2-3, pp. 320-364.
- DELGADO, G. y OLIVER, R. (2009) Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo, *Red-U: Revista de Docencia Universitaria*, 3:1, pp. 1-13.
- DIEZ, M. (2011) *Los pendientes de la maestra* (Barcelona, Graó).
- DIEZ, M. (2013) *10 Ideas claves. La educación infantil* (Barcelona, Graó).
- DUSSAILLANT, A. (2009) *¿Más Salas Cuna o Permisos Post Natales Más Largos? Una comparación de alternativas de política para apoyar la maternidad y a la primera infancia*. Ver [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4355\\_2521/ddet377\\_fdussailant.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4355_2521/ddet377_fdussailant.pdf) (Consultado el 15.V.2014).
- EYZAGUIRRE, B. y LE FOULON, K. (2001) La calidad de la educación chilena en cifras, *Estudios Públicos*, 84, pp. 85-120.
- FALCHIKOV, N. (2005) *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education* (London, Routledge Falmer).
- FERRÁNDIZ, C., PRIETO, D., BERMEJO, M. y FERRANDO, M. (2006) Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples, **revista española de pedagogía**, 233, pp. 5-20.
- FRANCO, C. (2006) Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8:1, pp. 1-15. Ver <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/120/208> (Consultado el 11.V.2014).
- GIROUX, S. y TREMBLAY, G. (2004) *Metodología de las Ciencias Humanas* (México D.F., Fondo de Cultura Económica).
- GONZÁLEZ, C., SOLOVIERA, Y. y QUINTANAR, L. (2011) Actividad reflexiva en preescolares: Perspectivas psicológicas y educativas, *Universitas Psychologica*, 10:2, pp. 423-440.
- GONZÁLEZ, C., SOLOVIEVA, Y. y QUINTANAR, L. (2014) El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar, *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32:2, pp. 287-308.
- HATTIE, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (London, Routledge).
- HECKMAN, J. (2007) *Investing in disadvantaged young children is good economics and good public policy*. Ver <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=3a1dDUmtsyI%3D&tabid=1282&language=en-US> (Consultado el 12.IV.2014).
- HERRERA, M., MATHIESEN, M., MERINO, J., VILLALÓN, M. y SUZUKY, E. (2001) Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil, *Boletín de Investigación Educativa*, 16, pp. 161-178.
- HERRERA, F., RAMÍREZ, M., ROA, J. y HERRERA, I. (2004) ¿Cómo interactúan el au-

toconcepto y el rendimiento académico en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-9. Ver <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF> (Consultado el 10.V.2013).

HIMMEL, E., y INFANTE, M. (2005) Evaluación formativa de pregunta mediante la metodología de la entrevista de pensamiento en voz alta, *Boletín de Investigación Educativa*, 20:1, pp. 45-67.

HUNTSMAN, L. (2008) *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Ver [http://www.community.nsw.gov.au/docswr/\\_assets/main/documents/research\\_qualitychildcare.pdf](http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_qualitychildcare.pdf) (Consultado el 29.V.2015).

IBÁÑEZ, N. (2010) El contexto interaccional y la diversidad en la escuela, *Estudios Pedagógicos*, XXXVI:1, pp. 275-286.

IBARRA, M. y RODRÍGUEZ, G. (2007) El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación, *Revista de Educación*, 344, pp. 355-375.

IBARRA, M., RODRÍGUEZ, G. y GÓMEZ, M. (2012) La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad, *Revista de Educación*, 359. Ver [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359\\_092.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf) (Consultado el 10.III.2014).

ISQUITH, P. (2004) Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior, *Development Neuropsychology*, 26:1, pp. 403-422.

JANÉ, M. (2004) Evaluación del aprendizaje: ¿Problema o herramienta?, *Revista de Estudios Sociales*, 20, pp. 93-98. Ver [\[uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=./data/Revista\\\_No\\\_20/08\\\_Otras\\\_Voces2.pdf\]\(http://uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=./data/Revista\_No\_20/08\_Otras\_Voces2.pdf\) \(Consultado el 12.III.2014\).](http://res.</a></p></div><div data-bbox=)

JENSEN, J. L., McDANIEL, M. A., WOODARD, S. M. y KUMMER, T. A. (2014) Teaching to the test or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding, *Educational Psychology Review*, 26, pp. 307-329.

JORDAN, S. (2003) La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros, en BROWN S. y GLASNER, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (Madrid, Narcea).

KALUF, C. (2004) Reflexiones sobre competencias y educación, en Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, *Competencias de egresados universitarios*, pp. 57-70. Ver <http://www.cinda.cl/download/libros/Competencias%20de%20Egresados%20Universitarios.pdf> (Consultado el 15.III.2014).

KEPPELL, M., AU, E., MA, A. y CHAN, C. (2006) Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31:4, pp. 453-464.

LADINO, Y. y TOVAR, J. (2007) *Implementación de la evaluación metacognitiva en el aula*, en Memorias I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía (Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CISP).

LARA, M. (2008) El desarrollo de los procesos de autoevaluación desde la perspectiva del saber pedagógico en la Educación Inicial, *Serie Proyecciones*, 1, pp. 24-28.

- LARA, M. y LARRONDO, T. (2011) La autoevaluación en contextos escolares: Su inclusión en los procesos para el aprendizaje, *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 43:2, pp. 259-270.
- LERA, M. (2007) Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación, *Revista de Educación*, 343, pp. 301-323.
- LAPAHAM, A. y WEBSTER, R. (2003) Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexiones y perspectivas de futuro, en BROWN S. y GLASNER, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (Madrid, Narcea).
- LEBRERO, M. y FERNÁNDEZ, M. (2009) Algunos indicadores de calidad en la educación infantil, *Teoría de la Educación*, 21:2, pp. 195-225.
- LESEMAN, P. (2002) *Warilychilhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Ver <http://www.oecd.org/edu/school/1960663.pdf> (Consultado el 17.VI.2014).
- LIEBOVICH, B. (2000) *Children's Self-Assessment*. Ver <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/katzsym.pdf> (Consultado el 22.III.2014).
- LIEN FOUNDATION (2012) *Starting well: Benchmarking early education across the world. Report from the Economist Intelligence Unit*. Ver <http://graphics.eiu.com/upload/eb/Liens-tartingwell.pdf> (Consultado el 25.III.2014).
- LITWIN, E. (2005) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en CAMILLONI, A., CELMANN, C., LITWIN, E. y PALOU, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (Buenos Aires, Paidós) pp. 11-34.
- LIU, N. y CARLESS, D. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11:3, pp. 279-290.
- LOACKER, G. (2004) *Taking self assessment seriously, Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy*, 15:2. Ver [http://cft.vanderbilt.edu/files/vol15no2\\_self\\_assessment.htm](http://cft.vanderbilt.edu/files/vol15no2_self_assessment.htm) (Consultado el 29.III.2014).
- LÓPEZ, B. y HINOJOSA, E. (2000) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos* (México, Trillas).
- MARÍN-GARCÍA, J. (2009) Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales, **revista española de pedagogía**, 242, pp. 79-98.
- MATEOS, M. (2001) *Metacognición y educación* (Madrid, Aique).
- MATHIESEN, M., HERRERA, M y RECART, M. (2003) Calidad del ambiente educativo en salas de primer ciclo de Educación Básica: Algunas evaluaciones en la Región del Bío Bío, *PAIDEIA*, 34-35, pp. 51-68.
- MERIDA, R., SERRANO, A. y TABERNERO, C. (2015) Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia, *Revista de Investigación Educativa*, 33:1, pp. 149-162.
- MINEDUC (2006) *Evaluación para el aprendizaje* (Santiago, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación).

- NICOL, D. y MACFARLANE-DICK, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31:2, pp. 199-218.
- NOBOA-HIDALGO, G. y URZÚA, S. (2012) The effects of participation in public child care centers: Evidence from Chile, *Journal of Human Capital*, 6:1, pp. 1-34.
- NORES, M., BELFIELD, C., BARNETT, W. y SCHWEINHART, L. (2005) Updating the economic impacts of the high scope penyprescholl program, *Educational evaluation and policy analysis*, 27, pp. 245-261.
- OSSES, S. y JARAMILLO, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender, *Estudios Pedagógicos*. 34:1, pp. 187-197.
- PADILLA, M. y GIL, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria, **revista española de pedagogía**, 241, pp. 467-486.
- PALAU DE MATE, M. (2005) La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación, en CAMILLONI, A., CELMANN, C., LITWIN, E. y PALOU, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (Buenos Aires, Paidós) pp. 93-132.
- PENCE, A., DAHLBERG, G. y MOSS, P. (2005) *Más allá de la calidad en Educación infantil* (Barcelona, Graó).
- PERALTA, M. (2002) *Una pedagogía de las oportunidades* (Santiago, Andrés Bello).
- PRIETO, M. (2008) Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales, *Revista de Pedagogía*, 29:84, pp. 123-144.
- PINTRICH, P. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning, en BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. y ZEIDNER, M. (eds.) *Handbook of self-regulation* (San Diego, Academic Press), pp. 451-502.
- QUINTANA, T. (2004) Autoestima escolar e interacción profesor-alumno: resultados de una intervención, *Boletín de Investigación Educativa*, 19:1, pp. 67-88.
- REBELLO, P., ENGLE, P. y SUPER, C. (2013) *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy* (Oxford, Oxford University Press).
- REINA, M., OLIVA, A. y PARRA, A. (2010) Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia, *Psychology, Society, & Education*, 2:1, pp. 47-59.
- RIVAS, S., SOBRINO, A. y PERALTA, F. (2005) La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 511-528.
- ROACH, P. (2003) Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación, en BROWN, S. y GLASNER, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (Madrid, Narcea).
- RODRÍGUEZ, G., IBARRA, M. y GÓMEZ, M. (2011) e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes, *Revista de Educación*, 356, pp. 401-430. Ver [http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_17.pdf) (Consultado el 18.X.2013).

- SAHLBERG, P. (2015) A Model Lesson. Finland Shows that Equity and Excellence Can Co-exist in Education, *Revista Pensamiento Educativo*, 52-1, pp. 136-145.
- SUN, Y., CORREA, M., ZAPATA, A. y CARRASCO, D. (2011) Resultados: Qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile, en MANZI, J., GONZÁLEZ, R. y SUN, Y., *La Evaluación Docente en Chile* (Santiago, Mide UC), pp. 91-135.
- SCHUNK, D. y MEECE, J. (2006) Self-efficacy in adolescence, en PAJARES, F. y URDAN, T. (eds.) *Adolescence and Education*, Vol. V: Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Ver <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/AdoEd5.html> (Consultado el 29.V.2015).
- SCHWARZ, S. y ROEBERS, C. (2006) Age differences in the effects of social influence on children's eyewitness performance and their metacognitive monitoring, *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, pp. 229-248.
- SCHWEINHART, L. (et.al) (2005) *The High Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. Ver [http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary\\_rev2011\\_02\\_2.pdf](http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf) (Consultado el 12.I.2014).
- SNOW, C., BURNS, M. y GRIFFIN, P. (2012) *Ambientes de lenguaje y alfabetización en programas preescolares*. Ver <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470987.pdf> (Consultado el 23.IV.2014).
- SON, L. (2005) Metacognitive control: Children's short-term versus long-term study strategies, *The Journal of General Psychology*, 132:4, pp. 347-363.
- TEMPLE, J. y REYNOLDS, A. (2007). Benefit and cost of investments in preschool education: Evidence from the child-parent centers and related programs, *Economics of Education Review*, 26, pp. 126-144.
- STRASSER, K. (2006) Evaluación de Programas de Intervención Temprana, *En Foco*, 78, pp. 1-25.
- STRASSER, K., LISSI, M. y SILVA, M. (2010) Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción, *Psykhé*, 18:1, pp. 85-96.
- TOBÓN, S. (2011) La evaluación de las competencias por medio de mapas de aprendizaje: una propuesta frente a los métodos tradicionales de evaluación, en MOYA, J. y LUENGO, F. (coords.) *Estrategias de cambio para mejorar el currículum escolar: Hacia una guía de desarrollo curricular de las competencias básicas* (Madrid, Proyecto Atlántida) pp. 135-149.
- TOKMAN, A. (2010) *Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas*. Ver <http://www.udp.cl/funciones/descargaArchivos.asp?seccion=documentos&id=67> (Consultado el 13.V.2014).
- TREVIÑO, E., TOLEDO, G. y GEMPP, R. (2013) La calidad de la educación parvularia, *Pensamiento Educativo*, 50:1, pp. 40-62.
- VILLALÓN, M., BEDREGAL, P., STRASSER, M. y ZILLIANI, M. (2007) *Lectura compartida: una estrategia educativa para la infancia temprana*. Ver <http://centrodelafamilia.uc.cl/Descargar-documento/827-Lectura-Compartida-Una-estrategia-educativa-para-la-infancia-temprana.html> (Consultado el 27.III.2014).

VILLARDÓN, L. (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias, *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 57-76.

WILSON, N. y SMETANA, L. (2009) Questioning as thinking: a metacognitive framework, *Middle School Journal*, 41:2, pp. 20-28.

WILSON, J. (2000) Students thinking about their learning: Assesment to improve learning, *Higher Education*, 52, pp. 635-663.

### Resumen:

## La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas

Se estudiaron los procesos de autoevaluación que desarrollan estudiantes de edades tempranas. En un análisis preferentemente cuantitativo, se examinó la relación de las dimensiones autoeficacia, autoestima, autorregulación, lenguaje, metacognición y autoevaluación de 305 párvulos chilenos que asisten a centros escolares con diversas dependencias administrativas. Se utilizaron seis instrumentos vinculados a las variables estudiadas (Prueba de Autoeficacia; Prueba de Autoconcepto; Prueba de Autorregulación; Prueba de Lenguaje, Escala de Metacognición y Entrevista de Autoevaluación), apoyados por registros cualitativos de los discursos infantiles. Los resultados indican que dichas dimensiones se asociaron a la autoevaluación con diversos niveles de correlación. El conjunto de estas dimensiones consideradas como variables independientes, explicaron el 50% de la variabilidad de la autoevaluación; la au-

torregulación y lenguaje son las variables que más aportan. No se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre niñas y niños.

**Descriptor:** Autoevaluación, edades tempranas, dimensiones cognitivas.

### Summary:

## Self-evaluation in young age students

Self-assessment processes developed by students of early age were studied. Preferably in a quantitative analysis, the relationship of self-efficacy dimensions, self-esteem, self-regulation, language, metacognition and self-evaluation of 305 Chileans who attend nursery schools with various administrative units was examined. Supported by qualitative records of children's speeches six instruments linked to the studied variables (Self-concept test; SRO Test Language Test; Metacognition Scale; Interview and Self-Efficacy Self-Assessment Test) were used. The results indicate that these dimensions were associated with self-assessment with different levels of correlation. All these dimensions considered as independent variables explained 50% of the variability in self-assessment; self-regulation and language are the variables that contribute most. No statistically significant difference between boys and girls was evident.

**Key Words:** Self assessment, early age, cognitive dimensions.