Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

De la Resistencia a la Reflexión: Autoevaluación Metacognitiva como Componente de la Evaluación Docente Efectiva

Jenny Paola Martínez Madrigal[1]
[1]*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Bogotá, Colombia*
jennypaolamm88@gmail.com | https://orcid.org/0000-0001-8385-1932
Correspondencia: jennypaolamm88@gmail.com

Resumen: Este texto explora la evaluación del desempeño docente, un proceso crucial para la mejora continua en el ámbito educativo. Si bien la evaluación busca optimizar la calidad de la enseñanza, a menudo genera resistencia en los docentes (Chavez-Alonso, 2025), lo que puede deberse a la falta de habilidades de autoevaluación y metacognición. El documento define la evaluación del desempeño como una acción sistemática para medir la efectividad de los docentes y su impacto en el aprendizaje estudiantil. Se subraya la importancia de que esta evaluación sea percibida como una oportunidad para el desarrollo profesional, en lugar de un juicio punitivo (Escudero, 2019). Además, se aborda el concepto de conocimiento profesional docente (van Dijk et al., 2022), que incluye el dominio del contenido, la pedagogía, la didáctica, el contexto y la tecnología. Se argumenta que la metacognición y la autoevaluación deben ser también componentes esenciales de este conocimiento, ya que permiten a los docentes reflexionar sobre su práctica y mejorar continuamente. Se concluye que la resistencia a la evaluación docente puede superarse mediante la formación en habilidades de autoevaluación y metacognición. Esto transformaría la evaluación en una herramienta constructiva para el crecimiento profesional y la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: evaluación docente; metacognición; autoevaluación; evaluación de desempeño; conocimiento profesional docente.
Código de clasificación UNESCO: 5803.01 - Carreras y categoría del profesorado.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Educación.

From Resistance to Reflection: Metacognitive Self-Assessment as a Component of Effective Teacher Evaluation

Abstract: This text explores teacher performance evaluation, a crucial process for continuous improvement in education. Although evaluation seeks to optimize the quality of teaching, it often generates resistance among teachers (Chavez-Alonso, 2025), which may be due to a lack of self-assessment and metacognitive skills. The document defines performance evaluation as a systematic action to measure teachers' effectiveness and its impact on student learning. It stresses the importance of teachers perceiving this evaluation as an opportunity for professional development rather than as a punitive judgment (Escudero, 2019). It also addresses the concept of teacher professional knowledge (van Dijk et al., 2022), which includes mastery of content, pedagogy, instructional methods, context, and technology. The text argues that metacognition and self-assessment should also be essential components of this knowledge, since they allow teachers to reflect on their practice and improve continuously. It concludes that resistance to teacher evaluation can be overcome through training in self-assessment and metacognitive skills. This would transform evaluation into a constructive tool for professional growth and the improvement of educational quality.

Keywords: teacher evaluation; metacognition; self-assessment; performance evaluation; teacher professional knowledge.
International UNESCO Classification Code: 5803.01 - Career and Status of Teachers
OECD-FOS Classification: 5.3 - Education (official full designation: Educational Sciences)

Da Resistência à Reflexão: a Autoavaliação Metacognitiva como Componente da Avaliação Docente Efetiva

Resumo: Este texto explora a avaliação do desempenho docente, um processo crucial para a melhoria contínua no âmbito educacional. Embora a avaliação busque otimizar a qualidade do ensino, ela frequentemente gera resistência entre os docentes (Chavez-Alonso, 2025), o que pode decorrer da falta de habilidades de autoavaliação e de metacognição. O documento define a avaliação do desempenho como uma ação sistemática para medir a eficácia dos docentes e seu impacto na aprendizagem dos estudantes. Ressalta-se a importância de que essa avaliação seja percebida como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional, e não como um julgamento punitivo (Escudero, 2019). Além disso, aborda-se o conceito de conhecimento profissional docente (van Dijk et al., 2022), que inclui o domínio do conteúdo, a pedagogia, a didática, o contexto e a tecnologia. Argumenta-se que a metacognição e a autoavaliação devem ser também componentes essenciais desse conhecimento, pois permitem aos docentes refletir sobre sua prática e melhorar continuamente. Conclui-se que a resistência à avaliação docente pode ser superada mediante a formação em habilidades de autoavaliação e de metacognição. Isso transformaria a avaliação em uma ferramenta construtiva para o crescimento profissional e a melhoria da qualidade educacional.

Palavras-chave: avaliação docente; metacognição; autoavaliação; avaliação de desempenho; conhecimento profissional docente.
Código de Classificação Internacional UNESCO: 5803.01 - Carreira e Categoria do Corpo Docente
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Educação (denominação oficial completa: Ciências da Educação)

Cómo citar este ensayo:
Martínez, J. P. (2026). De la Resistencia a la Reflexión: Autoevaluación Metacognitiva como Componente de la Evaluación Docente Efectiva. *Revista Scientific, 11*(39), 275–285. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
19-06-2025	04-08-2025	05-02-2026

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

1. Introducción

En el panorama educativo actual, la evaluación se ha consolidado como un proceso sistémico e ineludible, esencial para el análisis objetivo de las dinámicas institucionales. Este ejercicio diagnóstico fundamenta la toma de decisiones estratégicas orientadas a la consecución de los objetivos organizacionales. Dentro de los elementos críticos sujetos a evaluación, el desempeño docente emerge como un factor primordial, dada su influencia directa en el éxito del aprendizaje estudiantil.

La evaluación del desempeño docente constituye un ámbito de debate con múltiples perspectivas, donde converge la necesidad de establecer criterios transparentes y procedimientos estandarizados que se adecuen a los contextos particulares. Esto permitiría definir con claridad las expectativas hacia el docente a lo largo del ciclo evaluativo, facilitando una retroalimentación continua y efectiva.

La evaluación del desempeño docente implica la definición de un perfil profesional deseado, articulado en un constructo de competencias y habilidades observables. La adquisición de estas evidenciaría el cumplimiento satisfactorio de las expectativas institucionales hacia sus educadores. En este sentido, la aspiración a un marco unificado de características para la valoración resulta intuitiva. Sin embargo, al considerar la naturaleza inherentemente dinámica y contextual de la labor pedagógica, la consecución de una estandarización absoluta se revela compleja. A pesar de ello, es fundamental reconocer que todo docente posee un acervo de conocimiento profesional, integrado por componentes que sustentan un desempeño competente. Este desempeño se encuentra intrínsecamente ligado a los objetivos específicos de cada institución, a las particularidades del docente y al contexto donde se desarrolla la práctica pedagógica y educativa.

Retomando la naturaleza dinámica de la praxis docente, una limitación recurrente en la evaluación del desempeño es la resistencia inherente del propio docente. El temor a una valoración externa con potencial punitivo genera tensión y reacciones emocionales que predisponen al individuo a percibir el proceso de forma adversa, independientemente de la metodología implementada. Numerosos estudios de caso documentan esta respuesta común entre los evaluados. En consecuencia, la reflexión profunda sobre las causas subyacentes de esta resistencia puede significativamente optimizar la aplicación de la evaluación del desempeño y enriquecer la comprensión del conocimiento profesional docente.

¿Por qué la recepción de los resultados de la evaluación del desempeño docente no se orienta consistentemente hacia la mejora continua? ¿Por qué la retroalimentación no se asume de forma generalizada como una oportunidad para refinar las prácticas pedagógicas existentes? ¿Por qué las áreas de mejora identificadas son interpretadas como una puesta en duda de las capacidades profesionales del docente? Responder a estas interrogantes exige una exploración del pensamiento del docente evaluado, pero también un análisis crítico del desarrollo de competencias fundamentales como la autoevaluación y la metacognición en los profesionales de la educación. Una actitud negativa ante las observaciones de un evaluador de la práctica docente podría señalar una carencia de las habilidades necesarias para examinar y valorar la propia labor de manera adecuada y objetiva.

Con base en la exposición anterior este escrito discute en torno a la idea de que la resistencia manifiesta por los docentes hacia la evaluación de desempeño, se debe en parte significativa, a una carencia de habilidades consolidadas de autoevaluación y metacognición, lo que dificulta la internalización de la retroalimentación como una oportunidad de mejora profesional.

2. Desarrollo

En este apartado se desarrolla el sustento teórico que permite responder a la tesis planteada. En primer lugar, se examina la evaluación del desempeño desde su origen en el ámbito organizacional hasta su aplicación específica en la práctica docente. A continuación, se

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

presenta una perspectiva integral del conocimiento profesional del profesor y de los componentes que lo integran. Posteriormente, se analiza la metacognición como base de la autoevaluación en la práctica docente. Finalmente, se discute la resistencia a la evaluación del desempeño como un reflejo de la carencia de estas dos competencias, argumento central de este ensayo.

2.1. Evaluación de desempeño: del ámbito organizacional a la práctica docente

La evaluación del desempeño se define como un proceso estructurado, formalizado y de periodicidad establecida, cuyo propósito central radica en cuantificar la efectividad con la que los integrantes de una organización alcanzan los objetivos, metas y resultados inherentes a las responsabilidades de su puesto, así como en identificar áreas susceptibles de mejora continua. Por consiguiente, este ejercicio no constituye un fin en sí mismo. Se concibe como un procedimiento continuo y de despliegue en cascada, con una perspectiva prospectiva, que busca una alineación progresiva entre los objetivos organizacionales y los individuales. Cuando la evaluación docente se reduce a un trámite perfunctorio, difícilmente conduce a la mejora de la enseñanza (Frase & Streshly, 1994). Resulta fundamental, además, que su implementación promueva la participación de los evaluados en la definición de las metas que fundamentarán el proceso evaluativo, pues la participación de los empleados en el establecimiento de sus metas anuales de desempeño y desarrollo se asocia con un mayor compromiso con ellas, en parte porque eleva la percepción de justicia del proceso (Groen, 2018).

Desde la óptica del empleado, la evaluación del desempeño debe trascender la percepción de un evento sancionador para ser internalizada como una plataforma de diálogo y desarrollo profesional. Esta resignificación del proceso se traduce en una valiosa oportunidad para las organizaciones, permitiendo optimizar aspectos que abarcan desde el clima organizacional hasta métricas críticas como la rotación de personal y la calidad de vida laboral, contribuyendo así a la maximización del logro de los objetivos estratégicos.

A nivel general, la aplicación de este proceso persigue tres objetivos primordiales: el desarrollo integral (personal y profesional) de los participantes, la optimización continua de los resultados organizacionales y la gestión eficiente del capital humano. En este ensayo, dichos objetivos se articulan en una secuencia de tres fases interrelacionadas: en primer lugar, la medición del potencial humano, que facilita la evaluación del potencial individual con el fin de determinar y optimizar su plena utilización dentro de la organización; en segundo lugar, la ventaja competitiva estratégica, que posiciona la gestión del talento humano como un factor diferenciador y una ventaja competitiva sustancial para la organización en el mercado; y, por último, el crecimiento y la participación efectiva, que ofrece oportunidades de desarrollo profesional y fomenta la participación de todos los miembros de la organización, considerando la convergencia entre los objetivos organizacionales y las aspiraciones individuales.

En el campo educativo, la evaluación del desempeño docente se define como un proceso sistemático y continuo destinado a optimizar la calidad de la enseñanza. Este proceso se fundamenta en la recopilación de datos sobre el desempeño de los docentes en sus roles y responsabilidades, empleando un conjunto de indicadores predefinidos y, preferentemente, consensuados, que abarcan las actitudes, aptitudes y decisiones inherentes a su práctica profesional.

La evaluación docente, cuando se diseña y se contextualiza adecuadamente, tiene un gran potencial para fortalecer la calidad educativa (Escudero, 2019). Permite discernir variaciones en el desempeño y, mediante el análisis de sus resultados, maximizar fortalezas y superar áreas de mejora. Para su eficacia, la evaluación debe ser válida y confiable, proporcionando información objetiva y relevante para la práctica docente y el aprendizaje estudiantil. Este proceso, además, constituye una fuente de información valiosa para la

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

planificación de la formación continua y la actualización profesional.

La retroalimentación que el directivo entrega durante la evaluación aporta información útil al proceso evaluativo: Kim et al. (2024) encontraron que la retroalimentación centrada en las fortalezas del docente se asoció con una mejor calidad de prácticas de enseñanza como la promoción de la participación cognitiva y del pensamiento crítico del estudiantado. En cambio, la falta de precisión y de retroalimentación debilita la evaluación docente (Frase & Streshly, 1994). Las fuentes de información pueden combinar, además, los informes de estudiantes y directivos, la revisión de colegas y la observación en el aula (Escudero, 2019), y la observación sistemática del aula permite contrastar el conocimiento que el docente declara con su práctica efectiva (Barendsen & Henze, 2019). La evaluación se concibe, así, como una herramienta para la mejora continua en las áreas pedagógica, profesional, organizativa y personal.

Como señala Escudero (2019), el principal propósito de la evaluación del profesorado debe ser la mejora y el enriquecimiento profesional, lo que exige una política evaluativa clara y conocida, así como la colaboración de los implicados. Es crucial, por tanto, que el evaluado comprenda y se identifique con los propósitos de la evaluación, fomentando la responsabilidad profesional y personal en el aprendizaje de los estudiantes.

El proceso de evaluación docente se estructura con base en los siguientes componentes (Escudero, 2019): el enfoque o modelo adoptado; los ámbitos y contenidos evaluados; los objetivos y las decisiones que se derivan de la evaluación; las fuentes y metodologías de recogida de información, que combinan datos según el propósito formativo o sumativo; y las normas que orientan el proceso, como la legitimidad, la utilidad, la factibilidad y la precisión.

Así mismo, el procedimiento de evaluación docente, adaptable al contexto, contiene elementos comunes que este ensayo propone como síntesis de la literatura revisada: los sujetos de evaluación, es decir, los docentes participantes; los responsables de la evaluación, como directivos o expertos externos; la periodicidad, referida a la frecuencia del ciclo evaluativo; los criterios de evaluación, entendidos como las habilidades y competencias definidas; la metodología, que comprende los instrumentos y fuentes de información empleados; los resultados, correspondientes a la entrega y el análisis de la evaluación; y el seguimiento, centrado en la retroalimentación y el monitoreo del plan de mejora. Varios de estos elementos se reconocen en la experiencia descrita por Mohamadi Zenouzagh (2019), en la que docentes iraníes de inglés como lengua extranjera recibieron retroalimentación sumativa tras la observación de clases y retroalimentación formativa en portafolios electrónicos y en un foro colaborativo, con criterios de competencia docente definidos.

En este punto, una primera conclusión revela que la evaluación del desempeño, en su concepción general, y la evaluación del desempeño docente comparten un objetivo fundamental: la mejora continua. Sin embargo, su aplicación difiere significativamente. Mientras que la evaluación general se enfoca en medir la eficacia de los empleados en el cumplimiento de objetivos organizacionales, la evaluación del desempeño docente se centra en la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de la docencia, la evaluación considera dimensiones específicas como el conocimiento pedagógico, la didáctica, y la capacidad de adaptación al contexto educativo, elementos que trascienden la mera productividad laboral y se adentran en la complejidad de la interacción humana y el desarrollo cognitivo.

2.2. Conocimiento profesional: una perspectiva integral del saber del docente

La investigación en el campo del conocimiento profesional docente ha delineado un marco estructurado de saberes esenciales para la práctica pedagógica. Retomando la base de conocimiento propuesta por

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Shulman (1986, 1987, como se citó en van Dijk et al., 2022), entre estos saberes se incluyen el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento didáctico del contenido. Para los fines de este ensayo se consideran cinco componentes fundamentales. El primero es el conocimiento del contenido disciplinar, que consiste en el dominio crítico y objetivo del contenido de la materia. El segundo es el conocimiento pedagógico, que implica el dominio de procesos, estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje, y que permite al docente comprender el aprendizaje estudiantil, diseñar la instrucción y evaluar el progreso. Se distinguen tres variantes de este conocimiento: el conocimiento pedagógico general, adquirido en la formación inicial; el conocimiento pedagógico personal, basado en la experiencia y las concepciones individuales; y el conocimiento pedagógico contextual, surgido de la reflexión sobre la práctica y la interacción colectiva.

El tercer componente es el conocimiento didáctico del contenido, que integra el conocimiento pedagógico, disciplinar y contextual, facilita la transformación del contenido en conocimiento accesible para los estudiantes y valora la capacidad del docente para diseñar estrategias de enseñanza contextualizadas. Barendsen y Henze (2019) lo estudian a partir de elementos como las metas de la enseñanza, la comprensión de los estudiantes, las estrategias de instrucción y la evaluación, y de la relación entre el conocimiento que el docente declara y la práctica que se observa en el aula. El cuarto es el conocimiento contextual, que requiere la comprensión de las particularidades del entorno educativo, permite adaptar la enseñanza a las necesidades diversas de los estudiantes y exige una postura crítica ante los currículos preestablecidos. El quinto y último es el conocimiento tecnológico, que implica comprender la interacción entre tecnología y contenido y permite seleccionar herramientas tecnológicas adecuadas para el aprendizaje, por lo que requiere la evaluación crítica de las posibilidades y limitaciones de la tecnología en el aula.

Complementariamente, van Dijk et al. (2022) entienden el conocimiento práctico del docente como un saber que se construye a partir de la experiencia en el contexto del trabajo e integra conocimiento científico, cotidiano y experiencial, lo que permite concebir a los docentes como constructores activos de su saber profesional, en continuo desarrollo en el entorno laboral.

El saber docente se entrelaza con la interacción entre estudiantes, familias y colegas, en diversos escenarios sociales. Sin embargo, esta dimensión social no eclipsa la individualidad del docente, que aporta su experiencia, personalidad y trayectoria profesional.

En el camino a responder los cuestionamientos iniciales que soportan la hipótesis planteada conviene mencionar que la evaluación de desempeño docente y la teoría del conocimiento profesional del profesor se entrelazan en la búsqueda de la mejora continua de la calidad educativa. La evaluación de desempeño, al analizar las competencias y prácticas de los docentes, proporciona información valiosa sobre el desarrollo y aplicación de su conocimiento profesional. Esta información, a su vez, permite identificar fortalezas y áreas de mejora en los componentes del conocimiento profesional docente. Esta articulación entre conocimiento y práctica coincide con el principio de integrar ambos que Even (2005) describe como fundamento de la formación de formadores de docentes de matemáticas en el centro MANOR, en Israel.

2.3. La metacognición como base de la autoevaluación en la práctica docente

La autoevaluación y la metacognición, dos competencias intrínsecamente ligadas, emergen como pilares fundamentales en el desarrollo profesional docente. Mientras la metacognición dota al educador de la capacidad para reflexionar sobre sus procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje, la autoevaluación aplica esta reflexión al análisis crítico de su práctica pedagógica. Juntas, estas habilidades permiten al docente no solo comprender cómo aprende

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

y enseña, sino también identificar áreas de mejora y optimizar su desempeño en el aula.

El docente puede apoyar la metacognición y el aprendizaje autorregulado de sus estudiantes, y ese apoyo resulta necesario en el aula (Greene, 2021). Dicha autorregulación se organiza en fases de planificación, monitoreo y evaluación, que el docente puede promover también en el estudiantado (Ader, 2019). En el caso del profesorado, la metacognición desempeña un papel definido en la práctica de aula, pues el pensamiento del docente se despliega antes, durante y después de la enseñanza (Artzt & Armour-Thomas, 1998). Esta capacidad reflexiva, esencial para la resolución de tareas complejas, se traduce en la habilidad de monitorear y optimizar los propios procesos de aprendizaje. Asimismo, la instrucción metacognitiva debe planificarse y dirigirse a mejorar el monitoreo y la regulación del pensamiento durante la resolución de problemas (Alzahrani, 2017).

La autoevaluación, como instrumento fundamental en la evaluación del desempeño docente, potencia la reflexión sobre la práctica pedagógica, alejándola de la rutina y fomentando la responsabilidad profesional. En la práctica, docentes de inglés de educación secundaria en Indonesia se perciben competentes en la evaluación del aprendizaje y refieren utilizar sus resultados como retroalimentación para mejorar su enseñanza (Aria et al., 2021), lo que ilustra el papel de la autopercepción en la autoevaluación de la práctica docente. Un docente reflexivo planifica, ejecuta y evalúa su práctica de manera consciente, adaptándose al contexto y utilizando recursos diversos. Esta competencia implica la valoración crítica del propio desempeño, con el objetivo de mejorar la intervención docente. Centrada en la práctica personal, reconoce al docente como agente activo de su desarrollo profesional.

Sin embargo, el pensamiento metacognitivo no siempre se hace visible en la formación. En un curso universitario para futuros docentes de primaria, diseñado para modelar la enseñanza basada en la indagación, Conrady (2015) observó una escasa visibilización de pensamientos cognitivos y metacognitivos, lo que muestra que modelarlos sigue siendo una oportunidad poco aprovechada.

En línea con lo anterior, autoevaluarse persigue objetivos claros y estructurados. En primer lugar, busca identificar fortalezas y debilidades, permitiendo al docente conocer su desempeño de manera objetiva. En segundo lugar, fomenta una cultura evaluativa, promoviendo la reflexión constante sobre la práctica pedagógica. Asimismo, permite determinar niveles de desempeño, tanto individuales como institucionales, y facilita el trabajo colaborativo entre docentes.

Para llevar a cabo una autoevaluación efectiva, se deben considerar ciertos principios. El proceso debería ser gradual y reflexivo, permitiendo al docente analizar su práctica de manera profunda y cuestionar sus creencias previas, como exploraron McKendree y Washburn (2023) al examinar cómo una experiencia de formación en metacognición influyó en las percepciones y creencias de docentes de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. La apertura a la retroalimentación es esencial para el crecimiento profesional. Además, el enfoque debe centrarse en competencias específicas, utilizando un procedimiento sistemático y un análisis basado en objetivos. La programación regular y el uso de instrumentos de autocrítica también resultan cruciales. En un estudio con docentes de educación vocacional, van Diggelen et al. (2013) mostraron que los docentes pueden beneficiarse de un procedimiento de autoevaluación que combina criterios y estándares explícitos, retroalimentación de un colega y un informe reflexivo sobre lo aprendido.

Para iniciar el proceso de autoevaluación se sugiere una serie de pasos. La voluntariedad es fundamental para garantizar la participación del docente. La conciencia práctica, el inicio con funciones sencillas, la delimitación del enfoque y la asignación de tiempo son esenciales para un proceso efectivo. Además, se recomienda el uso de estándares y criterios, la utilización de recursos y el aprendizaje continuo. En cuanto a las estrategias, pueden emplearse diversas técnicas, como

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

la reflexión personal, el análisis de grabaciones, el uso de listas de comprobación, la retroalimentación de estudiantes, pares y supervisores, la supervisión clínica y la microenseñanza.

Tanto el procedimiento como las estrategias deben encuadrarse en las dimensiones planificación-programación, desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Estas estrategias pueden incorporar la autoevaluación basada en criterios explícitos, contrastada con la evaluación de pares y del docente formador, de modo que sirva a fines formativos (Kilic, 2016).

En otras palabras, la metacognición es el "cómo" y la autoevaluación el "qué" de la reflexión docente, lo que permite hacer un balance consciente y objetivo del estado del conocimiento profesional del maestro.

2.4. La resistencia a la evaluación docente: un reflejo de la carencia en metacognición y autoevaluación

La evaluación del desempeño docente, pese a su objetivo de mejora continua, a menudo desencadena actitudes negativas en los educadores. El temor a juicios punitivos, la percepción de falta de objetividad y la resistencia al cambio generan un ambiente de tensión y desconfianza. Un estudio cualitativo con docentes de una institución privada de Lima Metropolitana vincula esta resistencia con los miedos y las dificultades derivados de la forma en que se plantea la evaluación, más que con la evaluación en sí (Chavez-Alonso, 2025). Estas reacciones, lejos de ser meras oposiciones, pueden ocultar una carencia de competencias fundamentales: la metacognición y la autoevaluación. La incapacidad para reflexionar sobre la propia práctica y aceptar la retroalimentación limita el crecimiento profesional, obstaculizando la mejora de la calidad educativa y la transformación de la evaluación en una oportunidad de crecimiento.

La metacognición y la autoevaluación deben considerarse componentes esenciales del conocimiento profesional del profesor ya que, al fomentar la reflexión y el análisis crítico, enriquecen los demás componentes y fortalecen la capacidad del docente para adaptarse a las demandas del contexto educativo. Sin estas competencias, cabe sostener que la evaluación externa se perciba como una amenaza en lugar de una oportunidad de aprendizaje, pues el docente dispone de menos recursos para aprovechar la retroalimentación con fines formativos.

El desconocimiento o la falta de desarrollo de estas habilidades impacta directamente en la manera en que los docentes interpretan los resultados de su evaluación. Aquellos con baja capacidad metacognitiva pueden atribuir calificaciones negativas a factores externos, como la subjetividad de los evaluadores o la falta de recursos institucionales, en lugar de reconocer oportunidades de mejora personal. Esto limita la implementación de estrategias correctivas basadas en la retroalimentación recibida y puede mantener una enseñanza poco ajustada a las necesidades del estudiantado. En cambio, Parhamnia y Farahian (2023) encontraron que la práctica reflexiva y el intercambio de conocimiento entre docentes se asocian significativamente con su desarrollo profesional.

Para superar esta resistencia, es esencial que la formación docente incorpore la autoevaluación y la metacognición como componentes fundamentales del conocimiento profesional del profesor. Los programas de desarrollo profesional deben promover la reflexión crítica sobre la práctica educativa, fomentar el uso de herramientas de autoevaluación y facilitar la adquisición de estrategias metacognitivas apoyadas en recursos para la gestión emocional. De esta manera, los docentes pueden asumir un rol activo en su mejora continua y comprender la evaluación como un recurso constructivo. En esa línea, tras una experiencia de desarrollo profesional voluntario y situado en la escuela, los docentes participantes del estudio de Stewart y Houchens (2014) reportaron una mayor capacidad para usar y enseñar estrategias de evaluación formativa.

Las creencias y la autoeficacia de los docentes predicen, además, la promoción del aprendizaje autorregulado en el aula, por lo que deben considerarse

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

en el desarrollo profesional (Dignath, 2016). La necesidad de esta formación se evidencia en que docentes de educación superior reconocen la importancia de fomentar la autorregulación del estudiantado, pero su retroalimentación se centra sobre todo en la tarea y el proceso (van der Linden et al., 2023).

El docente que no reconoce las debilidades y oportunidades de su propia práctica distorsiona sus fortalezas, ya que las asume como la única forma de realizar su quehacer en el aula, lo que puede derivar en una mecanización de sus acciones y decisiones, perpetuando estrategias que no siempre van a responder a las necesidades de un escenario tan dinámico como lo es el aula de clases. Por esto, la apertura a la retroalimentación y a la mirada externa implica un sentido de responsabilidad profundo, ya que debe asumir el error, la falta o el cambio con actitudes que edifiquen el desarrollo profesional y animen a emprender acciones de mejora.

Sin duda, lo anterior debe sustentarse en un acompañamiento permanente y positivo del evaluador. La colaboración y la reflexión compartida entre docentes favorecen el crecimiento metacognitivo (Hamilton et al., 2022); por ello, la evaluación del desempeño debe ser un espacio de diálogo e intercambio que permita al docente no solo reconocer sus áreas de mejora, sino también destacar sus fortalezas, perfeccionarlas y compartirlas con otros colegas para, a su vez, recibir experiencias y conocimientos que enriquezcan su práctica. Así como a algunos docentes les cuesta aceptar sus debilidades, a otros les cuesta reconocer sus fortalezas, por lo que el desarrollo de las competencias de metacognición y autoevaluación evidencia una sólida construcción del conocimiento profesional docente, ya que el individuo es consciente tanto de los factores externos a su ser como de aquellos que forman parte de él y los articula fácilmente tanto con sus habilidades, como con sus limitaciones.

A partir de los planteamientos anteriores, un componente adicional del conocimiento profesional docente debe ser la comprensión profunda que el propio docente construye sobre su práctica, sustentada en la autoevaluación metacognitiva. Esta le permite al docente reflexionar conscientemente sobre sus propios procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje, así como juzgar críticamente la efectividad de su desempeño en relación con objetivos preestablecidos.

En la formación inicial, la reflexión metacognitiva, incluso mediante metáforas, ayuda a los docentes en formación a analizar sus clases y experiencias de campo (Coffey, 2023), y se ha documentado la metacognición que los futuros docentes despliegan al reflexionar en una comunidad de aprendizaje en línea (Zhao et al., 2024). De igual modo, entornos de aprendizaje situado como el modelo LEAPS pueden favorecer la resolución de problemas, la motivación y la autorreflexión de los futuros docentes, aunque bajo condiciones específicas (Lubin & Ge, 2012).

Desde una perspectiva técnica, la autoevaluación metacognitiva es fundamental para que el docente reflexione de manera consciente y sistemática sobre su práctica pedagógica, tome decisiones informadas y diseñe estrategias de mejora continua. Su desarrollo permite transitar de una actuación meramente reactiva hacia una docencia intencional y autorregulada, alineada con los objetivos de aprendizaje y las demandas del contexto educativo. En esencia, esta competencia fusiona la conciencia metacognitiva con la valoración autocrítica, lo que faculta al docente para convertirse en un agente activo y autónomo de su propio desarrollo.

3. Conclusiones

La evaluación del desempeño docente es un proceso esencial para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, su efectividad depende de la disposición del docente para reflexionar sobre su práctica y aplicar estrategias de mejora. La resistencia al proceso evaluativo limita la capacidad de adaptación y crecimiento profesional, afectando indirectamente los resultados educativos. Esta resistencia de los docentes a la evaluación del desempeño puede estar relacionada con la falta de

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

habilidades metacognitivas y de autoevaluación. Estas competencias permiten a los docentes analizar su propio desempeño de manera objetiva y asumir la evaluación como una oportunidad de mejora, en lugar de percibirla como un juicio punitivo. Por lo tanto, su fortalecimiento es clave para transformar la evaluación en una herramienta de crecimiento profesional.

La autoevaluación metacognitiva emerge como pilar fundamental para el desarrollo profesional docente. La capacidad de reconocer las propias debilidades y fortalezas, aunada a la apertura a la retroalimentación y al acompañamiento positivo, impulsa una práctica pedagógica intencional, autorregulada y adaptada a las dinámicas del aula.

La comprensión profunda que el docente construye sobre su propia práctica, sustentada en la conciencia de los procesos cognitivos y la valoración crítica del desempeño, puede facultar al educador para convertirse en un agente activo de su propio crecimiento, buscando continuamente la mejora y enriqueciendo su quehacer pedagógico en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

Para reducir la resistencia a la evaluación y fomentar una cultura de mejora continua, es fundamental que la formación y el desarrollo profesional de los docentes incluyan estrategias de autoevaluación y metacognición. La implementación de programas formativos enfocados en estas competencias contribuirá a que los docentes asuman un rol activo en su aprendizaje, favoreciendo una enseñanza más reflexiva y efectiva.

4. Referencias

Ader, E. (2019). What would you demand beyond mathematics? Teachers' promotion of students' self-regulated learning and metacognition. *ZDM, 51*(4), 613–624. https://doi.org/10.1007/s11858-019-01054-8

Alzahrani, K. S. (2017). Metacognition and its role in mathematics learning: An exploration of the perceptions of a Teacher and Students in a Secondary School. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 12*(3), 521–537. https://doi.org/10.29333/iejme/629

Aria, D., Sukyadi, D., & Kurniawan, E. (2021). Teacher assessment literacy: Indonesian EFL secondary teachers' self-perceived on classroom-based assessment practice. *English Review: Journal of English Education, 10*(1), 15–26. https://doi.org/10.25134/erjee.v10i1.5349

Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (1998). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. *Instructional Science, 26*(1–2), 5–25. https://doi.org/10.1023/a:1003083812378

Barendsen, E., & Henze, I. (2019). Relating teacher PCK and teacher practice using classroom observation. *Research in Science Education, 49*(5), 1141–1175. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9637-z

Chavez-Alonso, V. A. (2025). Resistencia de los docentes a la evaluación por desempeños: Caso de una institución particular de Lima Metropolitana. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 9*(16), 28–50. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.06091602

Coffey, D. (2023). Using metaphorical metacognition and invitational education theory to enhance teacher-candidates' Learning. *Journal of Invitational Theory and Practice, 27*, 5–23. https://doi.org/10.26522/jitp.v27i.4168

Conrady, K. (2015). Modeling metacognition: Making thinking visible in a content course for teachers. *Journal of Research in Mathematics Education, 4*(2), 132–160. https://doi.org/10.17583/redimat.2015.1422

van Diggelen, M., den Brok, P., & Beijaard, D. (2013). Teachers' use of a self-assessment procedure: The role of criteria, standards, feedback and reflection. *Teachers and Teaching, 19*(2), 115–134. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741834

Dignath, C. (2016). What determines whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research, 4*(5), 83–105. https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247

van Dijk, E. E., Geertsema, J., van der Schaaf, M. F., van Tartwijk, J., & Kluijtmans, M. (2022). Connecting academics' disciplinary knowledge to their professional development as university teachers: A conceptual analysis of teacher expertise and teacher knowledge. *Higher Education, 86*(4), 969–984. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00953-2

Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 15–37. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521

Even, R. (2005). Integrating knowledge and practice at Manor in the development of providers of

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

professional development for teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education, 8*(4), 343–357. https://doi.org/10.1007/s10857-005-0855-3

Frase, L. E., & Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 8*(1), 47–57. https://doi.org/10.1007/bf00972709

Greene, J. A. (2021). Teacher support for metacognition and self-regulated learning: A compelling story and a prototypical model. *Metacognition and Learning, 16*(3), 651–666. https://doi.org/10.1007/s11409-021-09283-7

Groen, B. A. C. (2018). A survey study into participation in goal setting, fairness, and goal commitment: Effects of including multiple types of fairness. *Journal of Management Accounting Research, 30*(2), 207–240. https://doi.org/10.2308/jmar-52072

Hamilton, W., Jennings, B., Scoggins, K., & Townsend, H. (2022). The influence of instructional rounds on teacher metacognition in a middle school context. *SN Social Sciences, 2*(8), Article 139. https://doi.org/10.1007/s43545-022-00441-5

Kilic, D. (2016). An examination of using self-, peer-, and teacher-assessment in higher education: A case study in teacher education. *Higher Education Studies, 6*(1), 136-144. https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p136

Kim, J., Li, X., & Bergin, C. (2024). Characteristics of effective feedback in teacher evaluation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 36*(2), 201–223. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09434-9

van der Linden, J., van der Vleuten, C., Nieuwenhuis, L., & van Schilt-Mol, T. (2023). Formative use of assessment to foster self-regulated learning: The alignment of teachers' conceptions and classroom assessment practices. *Journal of Formative Design in Learning, 7*(2), 195–207. https://doi.org/10.1007/s41686-023-00082-8

Lubin, I. A., & Ge, X. (2012). Investigating the influences of a LEAPS model on preservice teachers' problem solving, metacognition, and motivation in an educational technology course. *Educational Technology Research and Development, 60*(2), 239–270. https://doi.org/10.1007/s11423-011-9224-3

McKendree, R. B., & Washburn, S. (2023). Metacognition and teacher beliefs. *Journal of Agricultural Education, 64*(2), 176–193. https://doi.org/10.5032/jae.v64i2.61

Mohamadi Zenouzagh, Z. (2019). The effect of online summative and formative teacher assessment on teacher competences. *Asia Pacific Education Review, 20*(3), 343–359. https://doi.org/10.1007/s12564-018-9566-1

Parhamnia, F., & Farahian, M. (2023). Teacher knowledge sharing and reflection as predictors of teacher professional development: A case of Iranian TEFL faculty members. *Journal of Psycholinguistic Research, 52*(6), 2007–2026. https://doi.org/10.1007/s10936-023-09982-z

Stewart, T. A., & Houchens, G. W. (2014). Deep impact: How a job-embedded formative assessment professional development model affected teacher practice. *Qualitative Research in Education, 3*(1), 51–82. https://doi.org/10.4471/qre.2014.36

Zhao, L., Wang, S., & Su, Y.-S. (2024). Pre-service student teachers' metacognition in an online learning community: An epistemic network analysis. *Education and Information Technologies, 29*(11), 14403–14429. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12439-4

Reseña biográfica de la autora

Jenny Paola Martínez Madrigal | jennypaolamm88@gmail.com

Licenciada en Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Magister en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, Magister en Astronomía y Astrofísica de la Universidad Internacional de Valencia y Candidata a Doctor en Educación en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT. Actualmente se desempeña como directivo docente- Rectora en la Institución Educativa Fusca del Municipio de Chía, con una trayectoria docente de trece años y experiencia en investigación educativa en el ámbito de la evaluación y la enseñanza de la física en educación media.

Declaraciones de la autora

Contribución de la autora (Taxonomía CRediT). Jenny Paola Martínez Madrigal: conceptualización, investigación, redacción del borrador original y redacción-revisión y edición del manuscrito en su totalidad.

Financiamiento. Este ensayo no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. La autora declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. No aplica, dado que este trabajo no generó ni analizó datos empíricos.

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.18.275-285
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Se empleó la herramienta de inteligencia artificial generativa Claude (Anthropic) como apoyo de este ensayo, específicamente para la corrección lingüística y de estilo, la verificación y ajuste del cumplimiento del formato APA 7ma edición. La herramienta no generó contenido científico, argumentos, datos ni resultados; todo el trabajo intelectual, la tesis y los planteamientos del ensayo son de autoría de la autora, quien supervisó y validó cada cambio aplicado.

Aprobación ética y consentimiento informado. Este ensayo no requirió aprobación de un comité de ética ni consentimiento informado, dado que no involucra la recolección ni el análisis de datos de participantes humanos.

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 39 - Febrero-Abril 2026 - pp. 275-285
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional