ISSN: 1989-0397

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa
2025, 18(1).
https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.005

Análisis de la Contribución de las Prácticas de Evaluación al Desarrollo de la Práctica Reflexiva en un Programa de Formación Inicial Docente

Analysis of the Contribution of Evaluative Practices to the Development of Reflective Practice in an Initial Teacher Training Programme

Aurora Badillo * y Elena Cano

Universitat de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Formación de docentes de secundaria

Evaluación de la educación

Práctica pedagógica

Enseñanza superior

RESUMEN:

La formación en Práctica Reflexiva es clave en la Formación Inicial Docente. Los procesos evaluativos que la acompañan son fundamentales para una formación de calidad y para la promoción de dicha práctica. Con el fin de determinar qué prácticas de evaluación promueven la formación de la Evaluación Para el Aprendizaje en los futuros docentes y estimularán la Práctica Reflexiva, se realizó un estudio de metodología cualitativa de carácter interpretativo. Se caracterizaron los programas de diseño curricular y las actividades evaluativas de un programa de formación de un año para docentes de secundaria. Entre los resultados, además de constatar la falta de consenso respecto al concepto de reflexión, se halló el escaso alineamiento constructivo de la evaluación en relación con resultados de aprendizaje vinculados con la formación de la Práctica Reflexiva docente. El poco protagonismo que tienen los estudiantes en las evaluaciones podría generar una limitada promoción del desarrollo del juicio evaluativo con escaso aprendizaje prospectivo. Esto, a su vez, opacaría una formación de Evaluación para el aprendizaje. Ello sugiere la necesidad de revisar el modo en que los procesos de evaluación de los futuros docentes se articulan y la forma en que promueven la Práctica Reflexiva Docente. Esto con el fin de formar docentes con herramientas para su futuro desarrollo profesional.

KEYWORDS:

Secondary teacher education

Educational evaluation

Pedagogical practice

Higher education

ABSTRACT:

Training in Reflective Practice is crucial in Initial Teacher Education. The evaluative processes accompanying this training are fundamental for ensuring quality education and promoting such practice. To determine which evaluative practices would best support the formation of Assessment for Learning in future teachers and stimulate Reflective Practice, a study using qualitative methodology with interpretative features was carried out. This analysed the curricular design programs and evaluative activities of a one-year secondary teacher training program. The findings revealed, in addition to a lack of consensus regarding the concept of reflection, a minimal constructive alignment of evaluation concerning learning outcomes related to the formation of teachers' Reflective Practice. Lack of agency in the students during evaluations could be generating limited promotion for the development of evaluative judgement with little prospective learning.

CÓMO CITAR:
Badillo, A. y Cano, E. (2025). Análisis de la contribución de las prácticas de evaluación al desarrollo de la Práctica Reflexiva en un programa de Formación Inicial Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 18*(1).
https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.005

*Contacto: aurora.badillo@uc.cl
ISSN: 1989-0397
revistas.uam.es/riee

Recibido: 30 de octubre 2024
1ª Evaluación: 3 de febrero 2025
2ª Evaluación: 9 de febrero 2025
Aceptado: 11 de febrero 2025

1. Introducción

El concepto de Evaluación Para el Aprendizaje (EPA), introducido inicialmente por Black y William en 1998, ha generado un debate amplio en los procesos educativos tanto a nivel escolar como universitario. Entre estas discusiones ha ocupado un lugar relevante la clásica problemática entre el uso de la evaluación con intencionalidades formativa y sumativa. Por este motivo, tal como afirman Barrientos et al. (2020) han surgido otros enfoques que buscaron precisar el significado de EPA. Uno de los conceptos en Educación Superior (ES) que se ha utilizado es el de Evaluación Orientada al Aprendizaje (en adelante EOA) o LOA (Learning Oriented Assesment) (Carless, 2007), dado que en su definición resuelve la aparente complejidad de tener que fomentar la evaluación formativa con instancias sumativas, puesto que en este nivel educativo la certificación es necesaria para su desarrollo (Boud y Falchikov, 2006 en Barrientos et al., 2020). Se diferencia entonces EPA de EOA, puesto que la primera referirá a contextos escolares mientras que EOA a educación superior.

Por otra parte, la Formación Inicial Docente (en adelante FID) representa variados desafíos dado que en las últimas décadas la investigación educativa parece consensuar que la calidad de la docencia es un factor determinante en la mejora de los sistemas educativos (Bruns y Lucke, 2014; Fauth et al., 2019; Hattie, 2009; Lee, 2018; Rivkin et al., 2005; Vaillant y Marcelo, 2015). En relación con esto, López-Martín et al. (2023) realizaron un metaanálisis de estudios de las últimas dos décadas sobre las características y competencias docentes que impactan en la calidad de los aprendizajes, encontrando que la actitud reflexiva de los profesores es una de las más influyentes, por ende, debiera tener un rol importante en la FID (Malicay, 2023). A su vez, la evaluación de la Práctica Reflexiva Docente (en adelante PRD) según lo encontrado por Ruffinelli et al. (2021) en dos programas formativos de la FID, debiera ser un objetivo en sí mismo. Esto dado que las estrategias para evaluar la reflexión en los cursos solo se dan ocasionalmente. Todos ellos constituyen argumentos para investigar el modo en que las evaluaciones que se practican durante los procesos de la FID contribuyen a la formación de la PRD.

2. Revisión de literatura

2.1. Diseño instruccional basado en alineamiento constructivo

Biggs (1996) introduce el concepto de alineamiento constructivo como modelo de diseño curricular para educación superior. Su teoría se basa en la aplicación de la mirada constructivista sobre el diseño instruccional. Señala que la calidad de los aprendizajes se logra en tanto exista una coherencia entre los objetivos, las actividades, estrategias de enseñanza y la posterior evaluación para certificar. Entre los supuestos de este diseño se destaca la importancia de las actividades en que los estudiantes otorguen significado a los aprendizajes. Desde algunas perspectivas del estudiantado (Hailikari et al., 2021), los cursos con diseños centrado en ellos generan aprendizajes más profundos y significativos que aquellos con perspectivas más tradicionales. Esto podría reafirmar lo dicho por Trigwell et al. (2014) en que docentes que proponen perspectivas centradas en los alumnos suelen incorporar la evaluación de manera integral en el proceso de enseñanza, a diferencia de aquellos profesores que transmiten información. Por otro lado, este tipo de modelo de diseño curricular debe considerar evaluaciones auténticas en contextos de uso (Ortega-Sánchez, 2016). Una de las problemáticas que afirman Loughlin et al. (2020) sobre la implementación del

alineamiento constructivo en las universidades, es el énfasis que se le ha puesto a la auditoría o control de calidad de su diseño, haciéndolo mecanicista. Esto ha quitado el foco a la relevancia que tiene para generar aprendizajes de calidad.

2.2. Evaluación Orientada al aprendizaje

Según Carless (2007), la Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA) tiene tres componentes clave para su implementación: 1) las tareas evaluativas deben dar respuesta a instancias de aprendizaje profundo en relación con los resultados de aprendizajes de la formación; 2) se debe generar un protagonismo en el estudiantado que permita que comprendan las expectativas de logro de los aprendizajes involucrándolos activamente; 3) se debe promover un *feedback* oportuno y constante que movilice el aprendizaje prospectivo, permitiendo que los estudiantes orienten su aprendizaje actual, pero también a futuro (Barrientos et al., 2020; Ibarra-Saiz et al., 2020; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz, 2015; Zeng et al., 2018; Wicking, 2022). Para fomentar un aprendizaje profundo es fundamental el uso de evaluaciones auténticas, es decir, que se ubiquen en contextos reales y significativos, usando estrategias que enfaticen en la aplicación práctica del conocimiento (Barrientos et al., 2020). Por otro lado, el protagonismo va asociado con la evaluación como aprendizaje y empoderamiento suponiendo la colaboración, donde los estudiantes participan en todas las etapas del proceso evaluativo, desde el diseño hasta la calificación (Ibarra-Saiz et al., 2020).

Junto con lo ya descrito, un elemento clave en los procesos de evaluación en contextos de Educación Superior es que sea sostenible, vale decir, que traspase las fronteras de la formación misma. Esto se logra otorgando oportunidades de aprendizaje más allá de las tareas evaluativas, los cursos o la formación, propiciando que lo aprendido se pueda sostener en el tiempo y en diversos escenarios, fomentando el desarrollo del juicio evaluativo (Boud y Soler, 2016; Boud et al., 2018; Thomas et al., 2011). Se destaca entonces la importancia de cultivar en los estudiantes el desarrollo del juicio evaluativo, lo cual se considera fundamental para que comprendan los criterios de la formación que se espera de ellos. Esto a su vez fomenta la autorregulación, promoviendo así la autonomía tanto en su desarrollo académico como en su futura práctica profesional (Boud et al., 2018; Boud y Soler, 2016; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Lluch, et al., 2019; Sadler, 1989; Tai et al., 2018; Wicking, 2022). La literatura además sugiere que la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación es una de las características que optimiza la calidad de los aprendizajes dado que mejora la motivación y el rendimiento (Boud et al., 2018; Lluch et al., 2019).

Ahora bien, este estudio se centra específicamente en la FID. En relación con esto, se ha explorado que en ella se debe considerar que las estrategias que usan los formadores influyen en las formas de aprendizaje de los futuros docentes (Henríquez y Arámburo, 2019), por lo que se puede concluir que las estrategias usadas en las formas de evaluación van a determinar las formas de aprender el quehacer profesional en este ámbito (Santos Guerra, 2006). Por otro lado, Van Orman et al. (2024) exploran cómo se forma la EPA para el desempeño profesional posterior (Black y William, 1998) en la FID. Concluyen que, si bien hay diferentes maneras de formar esta competencia, las perspectivas que incluyen la exposición a su uso en los cursos parecieran favorecer su aprendizaje en los futuros docentes. En la revisión sistemática que desarrollaron, encuentran cuatro principales perspectivas: la *implícita* que es cuando la EPA se utiliza al interior de un curso o se modela dentro del mismo, la perspectiva *explícita* es cuando la EPA se enseña directamente, la perspectiva *incorporada* es cuando en el quehacer del candidato a docente, se le otorga retroalimentación y apoyo para que elabore la EPA

y, por último, la *extendida* es aquella que reúne las tres anteriores. Entre los principales hallazgos, concluyen que la extendida pareciera ser la que tiene mejores efectos en el aprendizaje de prácticas evaluativas.

2.3. Formación en Práctica Reflexiva Docente

La presencia de la Práctica Reflexiva Docente en los programas de formación inicial parece cada vez más relevante dados los retos actuales de la educación y su impacto positivo en el desarrollo de habilidades docentes (Wait, 2023) y en los resultados de los estudiantes de aula. Impulsa el desarrollo profesional al fomentar la autoconciencia y autoeficacia a partir del desarrollo de la identidad (Hendriwanto, 2021) y la evidencia sugiere que existe una correlación positiva entre esta y la mejora de los resultados de los alumnos (Milacay, 2023). En su desarrollo conceptual, la Práctica Reflexiva Docente fue en principio acuñada por Schön (1983, 1992), quien señala que esta ocurre en y sobre la acción docente como una manera de elaborar nuevo conocimiento para el ejercicio de la labor, en un vínculo entre la teoría y la práctica. Ahora bien, en la actualidad resulta complejo acotar qué se entiende por Práctica reflexiva docente o Reflexión Docente, dada su polisemia y las diferentes disciplinas que abordan lo que es la Reflexión (Beauchamp, 2006; Collin et al., 2013; Correa Molina et al., 2014; Ruffinelli, 2017; Zeichner, 1994). Por ello es importante precisar que para este estudio se define como el examen crítico del quehacer docente que permite generar nuevo saber a partir de la experiencia y la relación con la teoría, formando nuevo conocimiento profesional y transformando la propia práctica (Correa Molina et al., 2014; Ruffinelli, 2017; Villalobos y Cabrera, 2009). Se conforma como una metacompetencia (Gervais et al., 2007; Ruffinelli, 2017) que influye en el desarrollo de todas las demás competencias pedagógicas. Esta, a su vez, supone una forma de generar autonomía y responsabilidad profesional con una mejora individual y continua, permitiendo un aprendizaje creciente del quehacer (Perrenoud, 2001; Villalobos y Cabrera, 2009). Para efectos de este estudio se utilizará para referirla como Práctica Reflexiva Docente.

En la formación, se entiende que la PRD se adquiere de manera progresiva (es decir se va complejizando mientras se avanza) y no lineal (es decir, no es jerárquica), poniendo a disposición recursos personales que se forman de manera interna, pero que pueden ser estimulados por otro y externalizados para ser observables y así acompañar su formación (Correa Molina et al., 2014). Si bien esta no linealidad pretende dar a entender que no se aprende un aspecto luego de otro, hay aportaciones, como la de Larrive (2008), que han intentado aproximarse a estadios de progreso para colaborar en comprender cómo se forma, indicando que existen 4 niveles (Figura 1).

Figura 1

Niveles de reflexión docente según Larrive (2008)

Pre-reflexión	Reacción automática a estudiantes y situaciones de aula, con respuestas impulsivas donde la propiedad de los problemas es de otros
Reflexión de la superficie	Centrada en estrategias y métodos usados para alcanzar objetivos. Es una reflexión "técnica" sobre efectividad sin considerar valores, creencias u otros
Reflexión pedagógica	Nivel con menos consenso teórico, pero que se basa en la aplicación pedagógica del conocimiento, la teoría y/o investigación de la enseñanza. Hay un esfuerzo por comprender la base teórica de lo que ocurre en el aula
Reflexión crítica	Reflexión sobre las implicancias y consecuencias morales y éticas de sus prácticas de aula, centrándose en la propia práctica a la vez que en las condiciones sociales que sitúan el desempeño pedagógico

Nota. Elaboración propia a partir de Larrive (2008).

Revisando otros autores (Altet, 1996; Beauchamp, 2006; Correa y Gervais, 2009; Perrenoud, 2001; Ruffinelli, 2017) se podrían precisar tres niveles que se van complejizando:

a) *reflexión cognitiva o de análisis*: es necesaria, pero insuficiente para el desarrollo profesional;

b) *reflexión profesional*: incorpora la anterior, pero precisa como condición que se elabore nuevo conocimiento del quehacer en la relación teoría-práctica, a partir de eventos de la acción docente, pero cuyo nuevo conocimiento excede a la acción puntual;

c) *reflexión como estrategia de profesionalización*: incorpora las dos anteriores, agregando la promoción de la autonomía y responsabilidad profesional a partir de experiencia, capacidades y saberes.

Ruffinelli (2021) señala que en la literatura se advierte sobre que en la formación de la PRD se requiere de una experiencia educativa con tres condiciones: establecimiento de marcos conceptuales, presencia de un método y oportunidades para la *reflexión*. Esto último es esencial para evitar caer en una reproducción de "prácticas gastadas y descontextualizadas que profesores con más experiencias transmitirían a los nuevos docentes" (p. 140). Por otro lado, en su formación debiera rescatar también elementos positivos y que no emerja exclusivamente del *desequilibrio técnico instrumental* (Nocetti y Medina, 2018) dejando la PRD solo como una forma de revisar los errores cometidos en el quehacer docente. Por último, el aprendizaje de la PRD debiera ser prospectivo (Conway, 2001), vale decir, que los estudiantes proyecten que aquello que están aprendiendo en el ejercicio que desempeñan, es para su futuro profesional.

Considerando que la Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior es clave en el proceso de aprendizaje (Barrientos et al., 2020; Biggs y Tang, 2011; Carless, 2007), parece necesario indagar qué características tienen las evaluaciones que se utilizan para formar la PRD en la FID y cuál es su coherencia con la propuesta de programas de los cursos velando por el alineamiento constructivo (Biggs, 1996). Esto dado que la evaluación tiene un impacto significativo en la manera en que los estudiantes comprenden tanto el contenido como las estrategias de aprendizaje (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008). Además, a menudo los procesos evaluativos que se realizan en Educación Superior determinan el aprendizaje de los estudiantes y no necesariamente el currículo oficial declarado, por la relevancia que se atribuye a la certificación, por parte de los docentes y estudiantes (Biggs, 2005).

De este modo, en este estudio, se busca responder al objetivo de caracterizar las evaluaciones que se asocian a mayores percepciones de la formación de la Práctica Reflexiva Docente. Esto con foco en determinar cuáles son las fortalezas y desafíos que se observan, considerando, además, que estas evaluaciones forman la capacidad de comprender, aplicar y valorar procesos de Evaluación Para el Aprendizaje en los candidatos a docentes.

3. Método

La investigación se sustenta en un paradigma cualitativo (Gibbs, 2012; Taylor & Bogdan, 1987) de carácter interpretativo (Denzin y Lincoln, 1994) dado que intenta explicar un fenómeno a partir de la mirada de la documentación que sustenta el programa que se investiga. Se veló por los criterios éticos de cuidado y resguardo, generando aprobación de dos comités de ética: uno donde la investigadora es Doctoranda (IRB0003099) y otro en la casa de estudio donde se desarrolló la

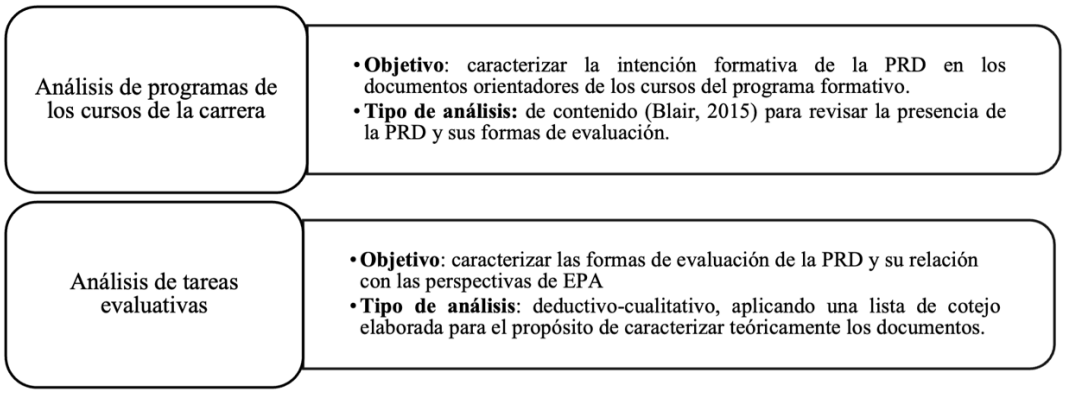
indagación (ID: 221015003). Entre los resguardos éticos se destacan: autorización institucional y de la dirección del programa, acceso a documentación velando por el uso de códigos para el proceso de análisis, invitación a participantes por conveniencia según diferentes criterios que se especifican más adelante, velando por la voluntariedad de la participación, la anonimización de los datos y proveyendo de toda la información previa a la en la firma de consentimiento informado. Para la gestión de datos se usaron códigos alfanuméricos para nombrar los documentos, velando por la confidencialidad de la información para su posterior análisis.

El estudio se desarrolló en una universidad de Chile, específicamente en un programa de Formación Inicial Docente de duración de dos semestres (un año) dirigido a licenciados de diferentes áreas curriculares (12 disciplinas) que otorga el título de profesor de educación secundaria. El diseño se basó en un análisis documental de 31 documentos que comprenden la estructura curricular de los cursos y, velando por criterios de rigor, se solicitó a egresados del programa en un grupo focal cuáles de estos cursos había formado en ellos la PRD. Según las respuestas dadas, se dirigió una solicitud a los formadores que dictan dichos cursos pidiendo que compartieran la tarea evaluativa que era demostrativa de la formación de la PRD desde su perspectiva. En específico, se solicitó el documento que se entrega al estudiantado, pudiendo ser complementado con las instrucciones orales que proporcionan, que se podía señalar en un escrito estilo reporte anexado al documento. Se recibieron 50 tareas evaluativas, no obstante, dado que los cursos de prácticas trabajan con materiales similares por la organización del programa, se tomaron 36 documentos para su análisis, con el fin de no repetir tareas o instrumentos a revisar. De este modo los participantes del estudio solo actuaron como informantes clave para la toma de decisiones.

El plan de análisis consideró principalmente dos fases en que cada una responde a un objetivo en particular para triangular las interpretaciones:

Figura 2

Plan de análisis según objetivos específicos



Nota. Elaboración propia.

En la primera fase se tomaron los documentos cuya nomenclatura es programa de estudio del curso donde se detallan los propósitos formativos de cada uno de los que compone la carrera. Estos tienen como estructura: descripción (resumen del curso), objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. Con uso del software Atlas.ti se realizó un análisis temático de los 31 documentos que componen el diseño curricular, buscando "reflex" en cada uno de ellos, usando la metodología de Ruffinelli (2017).

Para el análisis deductivo se consideró que el alineamiento constructivo estaba dado por la declaración coherente de objetivo, contenido y estrategia de aprendizaje/evaluativa, buscando que en todos estos apartados de los documentos se refiriera "reflex". Se presumía la coherencia a partir de la presencia explícita de este componente formativo (PRD). Luego, para profundizar en esta caracterización se interpretó la perspectiva de PRD que se proponía en cada apartado, clasificándola en tres posibles: cognitiva o de análisis, profesional y estrategia de profesionalización. Al igual que con la presencia de "reflex" se evidenció si la mirada en los tres componentes centrales (propósitos/objetivos, contenidos y metodología/evaluación) era coherente en la propuesta de perspectiva, para determinar otra posibilidad de alineamiento constructivo.

Para la segunda fase análisis, se elaboró una lista de cotejo basada en la teoría de EOA y de PRD para revisar presencia o ausencia de estas características en los documentos de tareas evaluativas que compartieron los formadores. Esta lista de cotejo fue revisada por 3 académicas e investigadoras reconocidas en el área de la evaluación y la formación de docentes en universidades españolas (Cuadro 1). El juicio de ellas se levantó en entrevistas a cada una por separado, quienes hicieron comentarios y ajustes para la mejora del instrumento.

Cuadro 1

Perfiles expertos

Experta 1	Licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación Máster en Management y Evaluación Educativa Doctora en Ciencias de la educación
Experta 2	Licenciada en Psicopedagogía Doctora en Psicología
Experta 3	Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación Doctora en Ciencias de la educación

Nota. Elaboración propia.

El instrumento se estructura en 5 dimensiones subdivididas en 18 criterios (Cuadro 2). Para la operativización de la precisión de las características, asociado a cada subdimensión, se elaboraron criterios específicos que permitiesen una valoración de presencia o ausencia. Por ejemplo, para el caso de "proporciona la posibilidad de distintos agentes para valorar su desempeño" se desagregó en criterios de: heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación entre pares, que era lo que permitía chequear la presencia o ausencia de dicho atributo.

Como criterios de rigor, la investigadora principal hizo dos revisiones con la lista de cotejo a cada documento, en diferentes momentos. Luego solicitó a una persona del equipo directivo del programa (ED) que revisara 6 tareas elegidas según puntuación (3 de puntaje con mayor presencia de aspectos y 3 de puntaje con menor presencia de aspectos). Estas mismas tareas fueron revisadas por la directora de Tesis Doctoral (DT). A ambas se les compartieron solo las descripciones de las subdimensiones para precisar la revisión de los aspectos. Se trianguló la validez de las revisoras calculando el Coeficiente Kappa de Cohen, estableciendo a cada participante como una variable en el programa SPSS. Los resultados (Cuadro 3) demostraron que la revisión tenía una fiabilidad aceptable para determinar los análisis que se extrajeron.

Cuadro 2

Dimensiones y subdimensiones de instrumento para valorar actividades evaluativas

Dimensión	Subdimensión
	La tarea evaluativa:
1. Evaluación orientada al aprendizaje (EOA)	1. se concibe como un proceso continuo de mejora para los aprendizajes que se promueve a través del producto que se elabora por parte del estudiantado (declarado en la tarea o en reporte complementario cuando se comparte). 2. es coherente con los objetivos/resultados que se declaran para evaluar. 3. considera un contexto auténtico para su desempeño. 4. proporciona la posibilidad de distintos agentes para valorar su desempeño. 5. considera diversidad de instrumentos de evaluación. 6. proporciona diferentes intencionalidades en su desarrollo.
2. Enseñanza basada en evidencias de logro de aprendizajes.	7. proporciona evidencias para ajustar desarrollo del curso.
3. Acciones docentes para fomento del desarrollo de juicio evaluativo	8. considera criterios explícitos sobre el desempeño esperado. 9. considera momentos para negociación de criterios de desempeño ideal con estudiantes (declarado en la tarea o en reporte complementario cuando se comparte).
4. Uso de *reflexión* docente en la tarea evaluativa	10. considera la *reflexión* docente como un objeto de aprendizaje. 11. incorpora la *reflexión* docente desde su promoción o descomposición de la competencia. 12. promueve una formación de *reflexión* prospectiva para el desempeño profesional.
5. Perspectiva de *reflexión* docente	La tarea evaluativa considera la *reflexión* docente desde la perspectiva de*:* 13. momentos en que se da esta acción. 14. acción del pensamiento crítico frente a situaciones que experimentan los profesores. 15. una metacompetencia del ejercicio profesional. 16. niveles de desarrollo según complejidad. 17. desarrollo en entornos sociales para su mejor desempeño. 18. desarrollo con disposiciones personales para su ejercicio.

Nota. Elaboración propia.

Cuadro 3

Juicio experto Kappa de Cohen

Cruce juicio experto	Kappa de Cohen
Investigadora + ED	0,761
Investigadora +DT	0,898
ED+ DT	0,759

Nota. Elaboración propia.

Para apoyar la interpretación de las tareas evaluativas, se realizó además, con ayuda de inteligencia artificial en Programa RStudio, el método Clúster o por conglomerado que permite agrupar una serie de datos en función de sus características similares y discriminantes (Saxena et al., 2017). La inteligencia artificial proporcionó la sugerencia de usar método clúster y el comando para hacerlo. Mediante *elbow method* se logró determinar cuántos grupos de tareas había, a la vez que con el análisis discriminante lineal se logró identificar las variables que mejor discriminan entre los grupos, complementando el análisis de componentes principales. Cabe señalar que este método

no es una forma estadística explicada por un modelo matemático, dado que fundamentalmente busca agrupar y que el investigador luego interprete dicha información de manera cualitativa. De este modo, para efectuarlo, se eliminaron aquellas variables que no discriminaban dado que tenían presencia o ausencia absoluta en las tareas estudiadas y luego se desarrolló la metodología. Posteriormente la investigadora interpretó estos grupos para verificar los patrones comunes y se concluyeron las características que mejor explicaban el agrupamiento de tareas evaluativas que se estaban caracterizando.

Por último, se trianguló la información obtenida en las fases anteriores, buscando relaciones a partir de interpretaciones sustentadas en la teoría, evidenciando la coherencia en las perspectivas de PRD y EPA entre lo que declara el programa del curso y la tarea evaluativa para detectar los principales desafíos y fortalezas de lo que se hace en el programa formativo en relación con esto.

4. Resultados

Respecto de los programas de los cursos, se encontró que en 19 de los 31 documentos se nombra "reflex" en alguno de los apartados. De estos 19, solo en 3 de ellos la presencia de "reflex" es en los tres apartados (propósito/objetivo, los contenidos y la metodología/evaluación del curso), por ende, se podría concluir que existiría una intención de alineamiento constructivo en estos 3 cursos. Para precisar qué tipo de perspectiva está tras el uso de "reflex" en los programas donde se encontró su presencia, se interpretó su perspectiva a partir del siguiente semáforo (Figura 3) para comprender la caracterización:

Figura 3

Semáforo de caracterización de uso de "reflex" en programas de los cursos

Semáforo	Tipo de perspectiva de PRD
	Reflexión profesional
	Cognitiva o de análisis
	Estrategia de profesionalización
	No aparece "*Reflex*"

De este modo, se puede evidenciar que ninguno mantiene una coherencia a nivel de la perspectiva desde la que refiere a la PRD. En general, a su vez, se observa una preponderante presencia de la mirada cognitiva o de análisis, siendo la con menor presencia la perspectiva de estrategia de profesionalización (Cuadro 4).

Ahora bien, dos características del alineamiento constructivo tienen relación con el uso de la evaluación auténtica y con la participación protagónica de los estudiantes. Esto no se pudo evidenciar en los documentos de programas. En las tareas evaluativas sí se pudieron observar estas características. Es importante precisar que la revisión de tareas para los cursos tiene un sesgo dado que no se tiene evidencia de todos los programas caracterizados, puesto que solo se solicitaron a los cursos donde se forma la PRD según egresados. Al respecto, es interesante destacar que existen cuatro cursos desde los cuales se cuenta con tareas de evaluación de la PRD dado lo que indicaron los estudiantes, no obstante, en los programas de dichos cursos en ninguno de los apartados se declara "réflex".

Sobre la evaluación auténtica que se evidenció en las tareas, esta tiene una presencia transversal. Solo una de ellas se distancia siendo una prueba tradicional de

levantamiento de evidencia de dominio teórico. Esto podría afirmar la intención de alineamiento constructivo en las evaluaciones de los cursos.

Cuadro 4

Caracterización de uso de "reflex" en apartados de los programas de los cursos según semáforo

Documento	"*Reflex*" (frecuencia)	En objetivo, o meta de aprendizaje	En estrategia de aprendizaje o evaluación	En contenido a abordar
D1-1	1			
D2-2	1			
D3-2	2			
D4-2	1			
D5-2	3			
D6-1	1			
D6-2	2			
D7-1	1			
D8-2	4			
D9-1	1			
D10-1	1			
D10-2	7			
D11-1	1			
D11-2	1			
PD1	1			
PD2	1			
D1	3			
PI	2			
PP	2			

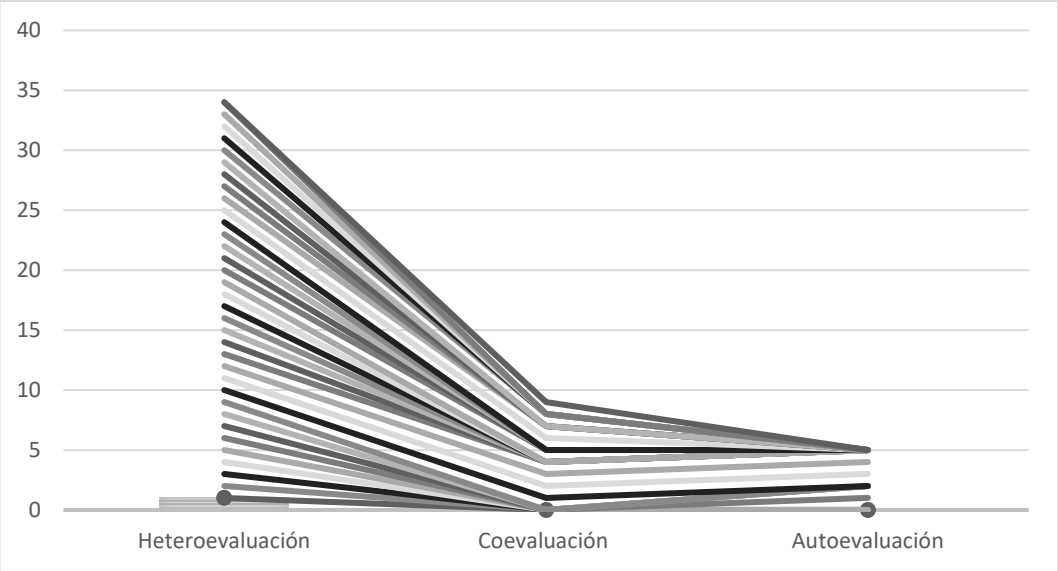
Nota. Elaboración propia.

Otro elemento transversal de las tareas es la preponderancia de la heteroevaluación (Figura 4) por sobre la auto o coevaluación. Esto podría generar una tensión en la formación de herramientas de EPA, dado que se conserva un paradigma tradicional donde es el docente quien evalúa y muchas veces desde una mirada fiscalizadora con instrucciones como: "Aquello que no se logre leer, NO será considerado para evaluar la pregunta perdiendo de este modo puntaje" (T3), lo que eventualmente haría que se sostengan en los candidatos a docentes perspectivas de búsqueda de errores y aciertos en las evaluaciones (Santos Guerra, 2006; Van Orman et al., 2024). Por otro lado, desde la perspectiva de alineamiento constructivo, al parecer en las evaluaciones el protagonismo del estudiantado se pierde.

Otra característica transversal de las tareas evaluativas es la baja presencia de momentos en que se discuten o negocian los criterios, o bien, la presencia de momentos de metacognición de la comprensión de estos. Esto podría generar una merma en el desarrollo del juicio evaluativo y, por ende, en la autorregulación y en el fomento de la autonomía para el quehacer profesional. Solo en una de las tareas la formadora en el reporte declara: "Acá en cada instante se invitaba a reflexionar a los estudiantes en torno a la pertinencia o no de un objetivo o indicador y la coherencia de los mismos con las actividades a realizar" (T14).

Figura 4

Gráfico de frecuencia de tipos de agentes evaluativos en las tareas evaluativas



Nota. Elaboración propia.

A partir del método por conglomerado que facilitó identificar patrones y estructuras subyacentes en los datos, que no eran evidentes a simple vista, se agruparon tareas similares en función de sus atributos asociativos o discriminadores. La recomendación de grupos proporcionado por el software (Cuadro 5) permitió precisar que otra característica transversal en las evaluaciones es que se otorgan las instrucciones paso a paso para la comprensión de los estudiantes. Esto podría relacionarse con el desarrollo del juicio evaluativo, descrito anteriormente, donde sí podría fomentarse una autorregulación al tener detalle del proceso por parte del estudiantado. Este análisis también otorgó claridad respecto a que en los tres grupos de tareas otra característica común es que en relación con la PRD lo que se fomenta principalmente es una mirada cognitiva de análisis del propio quehacer o del de otros. Esto último es coherente con la preponderancia de la perspectiva cognitiva o de análisis encontrado en los programas de los cursos.

Cuadro 5

Grupos de tareas sugeridos en análisis por conglomerado

Grupo	Tareas	Total de tareas
1	T1, T3, T4, T5, T6, T9, T10, T18-1, T21, T22, T24, T30, T37, T41, T45, T46, T47	17
2	T2, T15, T16, T19, T27, T31, T38-4, T39-5, T42	9
3	T7, T8, T11, T12, T13, T14, T28-2, T35, T36, T48	10

Nota. Elaboración propia.

Al revisar cada grupo en su particularidad, las que pertenecen al grupo 1 tienen como característica común baja presencia de: criterios explícitos o de instrumentos de evaluación que organicen los aspectos de valoración, instancias formativas o declaración de momentos de *feedback*, momentos de descomposición del desempeño, agentes de auto o coevaluación, entrega o reporte de información cualitativa. A su vez, tienen baja presencia también de relación explícita con la PRD, por ejemplo, nula manifestación del desarrollo de la tarea en vínculo con el contexto social o cultural de las acciones que se hacen como promoción de la formación de la PRD en un nivel

crítico. Tampoco centran la atención en aspectos positivos del proceso para su aprendizaje. En relación con los momentos en que se solicita que se desarrolle la PRD en 9 tareas del grupo 1 se manifiestan: 5 con la atención en la toma de decisiones pedagógicas, lo que podría entenderse como una *reflexión* en la acción, y 4 después de la acción. A su vez, la mirada prospectiva del aprendizaje de PRD y de la forma de evaluación, es nula. En definitiva, este grupo podría describirse con baja presencia de perspectivas de PRD y de EOA con promoción de momentos en que se debe detener la acción docente en la PRD. Cabe destacar que 4 de las tareas analizadas se corresponden con programas de cursos donde no se declara "reflex" en ninguno de los apartados. A su vez, otras 4 pertenecen a programas que mezclan perspectivas cognitivas y de reflexión profesionalizante. El resto, pertenecen a programas donde la perspectiva predominante es la cognitiva o de análisis.

En el grupo 2 de tareas, lo que resalta como característica común es que las tareas que lo componen promueven una mirada prospectiva, lo que a su vez se vincula con concebir la actividad fomentando la PRD como una metacompetencia. Establecen que se reflexionará en relación con varios aspectos de la docencia, por ejemplo, como una de las instrucciones de la T3 se señala: "Para la reflexión: ¿Qué resultó? ¿Qué podría haber hecho de modo diferente? ¿Cómo utilizará los aprendizajes de esta experiencia para su futura docencia y la planificación de nuevas experiencias de trabajo colaborativo?". Otras características de este grupo es que hay una alta frecuencia de vincular lo que se desarrolla con el contexto social o cultural, lo que se relaciona con la característica del nivel crítico de reflexión. Además, para desarrollar la PRD, fomentan foco en los aciertos y no solo los errores. Consideran de manera explícita la PRD como objeto a evaluar y en general sitúan la PRD en el después de la acción docente. El uso del instrumento de evaluación, entendido como la herramienta que sirve para plasmar de manera organizada los juicios del proceso evaluativo (Hamodi et al., 2015), tiene un rol relevante para generar la expectativa de logro. A su vez, los instrumentos promueven la autorregulación del estudiante, lo que en este grupo se destaca con alta presencia, siendo 5 con rúbricas y 3 con lista de cotejo y/o escala de apreciación. Desde la perspectiva de la EOA el rol de la evaluación formativa y la entrega de *feedback* en el proceso es una característica clave de su fundamento y parece curioso que este grupo de tareas, que parecieran están más cercanas a la promoción de la EOA, son el grupo que menos tiene declaración de entregas formativas o *feedback* en el proceso (solo 2 lo declaran). Adicionalmente, la participación de estudiantes como agentes evaluadores es nula, siendo solo la presencia de la heteroevaluación lo preponderante. Este grupo de tareas entonces se puede sintetizar con alta presencia de la formación de la PRD desde perspectivas elevadas y con presencia explícita como objeto de aprendizaje. También tiene alta presencia de EOA, pero baja de evaluaciones formativas y participación del estudiantado, aunque con uso frecuente de instrumentos cualitativos. En relación con los programas de los cursos de este grupo, una de las tareas pertenece a un programa donde no se declara "reflex", 3 se ubican en cursos con perspectivas de reflexión que mezclan la mirada de análisis con la de profesionalización y el resto pertenecen a cursos con preponderancia de perspectiva cognitiva.

La principal característica del grupo de tareas 3 es la presencia del estudiante como agente evaluador, lo que a su vez se vincula con perspectivas de la PRD como colaborativa. Es el único grupo de tareas donde se distingue explícitamente la presencia de otros actores, como por ejemplo: "Propuesta de mejora en formato ensayo que identifica 3 aspectos logrados y 3 no logrados de su práctica, informados por encuesta de evaluación docente realizada a sus estudiantes" (T35). A su vez, todas las tareas de este grupo presentan instrumentos (con mayor presencia de rúbricas), además de que

todas consideran un reporte cualitativo de información de logro de la tarea en la instancia sumativa. Así, 9 de ellas consideran feedback dentro del proceso, con alta presencia de entregas formativas para su desarrollo, siendo 6 de 10 que lo declaran explícitamente. Los aspectos ausentes de este grupo de tareas son: la PRD no es un objeto evaluativo declarado, no existen instancias de descomposición de la actividad a desarrollar y carecen de perspectiva prospectiva. Así mismo, hay características que se presentan en cinco o menos tareas, por lo que podrían no ser algo propio de este grupo: en cuatro se presenta la mirada de metacompetencia de la PRD, en 3 el foco está en lo positivo del desempeño, en 5 el momento de la PRD es antes y en 4 es después; en 3 se presenta una perspectiva de mirada contextual social o cultural. Se puede sintetizar que este grupo de tareas presenta una alta participación del estudiantado en los procesos evaluativos, con fuerte énfasis en la evaluación formativa con uso de instrumentos y con presencia de la PRD como colaborativa, pero con ambigüedades sobre la perspectiva desde la que se posicionan en relación con esta última. En relación con la coherencia de estas actividades evaluativas con las perspectivas de los programas de los cursos, las tareas se distribuyen en cursos que evidencian perspectiva cognitiva o que mezclan esta mirada con la profesionalizante. Una de ellas se ubica en uno de los dos cursos que tiene la mirada de estrategia de profesionalización, lo que sería coherente con la activa participación de estudiantes en el desarrollo de este grupo de actividades.

5. Discusiones y conclusiones

En relación con el alineamiento constructivo, se destaca la autenticidad de las actividades que se proponen, lo que es una fortaleza en este tipo de diseño curricular (Ortega-Sánchez, 2016). Sin embargo, no se evidencia coherencia profunda en las perspectivas de PRD, siendo variados los cursos que la declaran y no siempre en todos los apartados de los programas, o bien, con diversidad de perspectivas. Tal como la literatura sugiere (Beauchamp, 2006; Correa Molina et al., 2014; Ruffinelli, 2017) existe una diversidad de concepciones de lo que es la PRD, tanto en los programas de los cursos, como en las tareas evaluativas. Esto fomentaría poca claridad para el alineamiento constructivo del quehacer de los formadores, lo que se ratifica incluso al haber caracterizado tareas evaluativas dirigidas por los egresados a cursos que según ellos han formado la PRD, pero que en el documento del programa de estos no aparece "*reflex*". Esto a su vez ratifica lo dicho por Loughlin et al. (2020) en que los currículums están alejados de los profesores de educación superior, ya que no orientan su quehacer. La polisemia conceptual de la PRD también afectaría la condición de establecimiento de un marco conceptual (Ruffinelli, 2021) para su formación.

En la caracterización de las actividades evaluativas se encuentra como principal hallazgo la casi total presencia de evaluaciones auténticas, por lo que se podría afirmar desde la EOA, que hay una intención de dar respuesta a instancias de aprendizaje profundo. No obstante, al existir una preponderancia de procesos heteroevaluativos tanto en la retroalimentación como en la certificación del aprendizaje, el protagonismo del estudiantado queda relegado, lo que se vincula con las pocas instancias que explícitamente releven el desarrollo del juicio evaluativo (Barrientos et al., 2020; Carless 2007; Wicking, 2022; Zeng et al., 2018), siendo solo la declaración de los pasos de las actividades lo que podría estarlo fomentando. Esto podría reproducir una mirada tradicional de la evaluación (Van Orman et al., 2024) que luego apliquen en su ejercicio profesional. Adicionalmente, esto genera problemáticas al pensar en la necesidad de una relación horizontal para que verdaderamente se produzcan aprendizajes de la reflexión (Saiz Linares y Susinos Rada, 2017).

Por otro lado, estas formas de evaluación suelen centrarse más en las tareas o productos que en el desarrollo de la PRD como prospectiva (Conway, 2001), lo que debilitaría una formación de la PRD. Esto amplía y confirma la preocupación de que se reproduzcan las mismas prácticas de los formadores (Ruffinelli, 2021) tanto en lo relativo al ejercicio docente, así como limitando la formación de la PRD.

La relevancia de este estudio se justifica en el consenso que existe sobre la necesaria formación en la PRD en la FID (Beauchamp, 2006; Correa Molina et al., 2014; Hendriwanto, 2021; Ruffinelli, 2017, 2021) para fomentar la trayectoria profesional que mejore de manera continua el quehacer, vinculándola con los procesos evaluativos. Si los procesos evaluativos que reciben los candidatos a docentes en su formación también son una manera de adquirir la EPA (Santos Guerra, 2006; Van Orman et al., 2024) es clave observar cómo se desarrolla esto.

Entre las limitaciones del estudio, se destaca el no haber contado con actividades evaluativas de todos los cursos, dado que se optó por centralizarse en aquellos que los egresados distinguen como los que formaron en ellos la PRD. Por otro lado, este estudio es la mirada profunda, pero de un solo programa, lo que no permitiría una extrapolación de los hallazgos, aunque confirman mucho de lo dicho por la literatura. Como proyección, resulta interesante ampliar la caracterización a otros programas de la FID de formación breve en pedagogía, dado que en el país donde se desarrolla el estudio existe un déficit de profesores que se proyecta al 2026, según el informe de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y estos programas parecen ser una respuesta a dicha carencia proyectada.

Referencias

Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. En M. Altet, L. Paquay, y P. Perrenoud (Dirs.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 59-87). De Boeck Université.

Barrientos, E., López, V. y Perez, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior. Una revisión en bases de datos internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(2), 67-83. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004

Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature* [Tesis Doctoral]. Université McGill.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32,* 347-364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences, 6*(1), 14-29. https://doi.org/10.2458/v6i1.18772

Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(3), 400-413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. y Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Sage.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Banco Mundial.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57-66. https://doi.org/10.1080/14703290601081332

Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2013) Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice, 14*(1), 104-117. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935

Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 17*, 89-106. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00040-8

Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Revista Estudios Pedagógicos, 40*, 71-86. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research.* Sage Publications.

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Ilonca, H., Klieme, E. y Kunter, M. (2019) The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. Teaching and Teacher Education, Volume 86,102882. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882

García-Gámez, G. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios, 4*(9), 17–32. https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091

Gervais, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience: une occasion de consolidation de leur identité de formateur. En C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 171-186). Presses de l'Université du Québec.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Morata.

Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M. y Postareff, L. (2021). Student perspectives on how different elements of constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education, 23*, 217-231. https://doi.org/10.1177/1469787421989160

Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos, 37*(147), 146-161.

Hattie, J. (2009). *Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metanálisis relacionados con los logros*. Routledge.

Hendriwanto. (2021). A reflective teaching practicum as a platform for stimulating pre-service teachers' professional development. *Journal of Education for Teaching, 47*(4), 624–626. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1941812

Henríquez, P. y Arámburo, V. (2019). Análisis cualitativo en torno al uso de estrategias de enseñanza por docentes universitarios en contextos de formación de agentes educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(85). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3644

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE, 26*(1), art. M1. http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice, 9*(3), 341-360. https://doi.org/10.1080/14623940802207451

Lee, S. W. (2018). Pulling Back the Curtain: Revealing the Cumulative Importance of High-Performing, Highly Qualified Teachers on Students' Educational Outcome. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 40*(3), 359-381. https://doi.org/10.3102/0162373718769379

Lluch, L., Pons-Seguí, L. y Cano, E. (2019). La formación del juicio evaluativo como elemento básico de la competencia de aprender a aprender: El impacto de los criterios de evaluación. En. F. J. Murillo y C. Martínez-Garrido (Eds.), *Actas del XIX Congreso*

Internacional de Investigación Educativa. Volumen III. Diagnóstico y Evaluación Educativa (págs. 477-482). AIDIPE.

López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. y Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. *International Journal of Educational Research, 120*, 102199. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199

Loughlin, C., Lygo-Baker, S. y Lindberg-Sand, Á. (2020). Reclaiming constructive alignment. *European Journal of Higher Education, 11*, 119-136. https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1816197

Malicay, L. (2023). The Role of Reflective Practice in Enhancing Teacher Preparation Programs. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology, 3*(1), 872-882. https://doi.org/10.48175/ijarsct-11973

Nicol, D. J. 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), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Ortega-Sanchez, C. (2016). Written Exams: How Effectively are We Using Them?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 228*, 144-148. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2016.07.021

Padilla Carmona, M. T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: Condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía, 241*, 467-486.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa. XIV,* 3, 503-523.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Maestros, escuelas y logros académicos. *Econométrica, 73*(2), 417-458.

Rodríguez Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). La evaluación como aprendizaje y empoderamiento: hacia un aprendizaje sostenible en la educación superior. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Aprendizaje sostenible en la educación superior. Desarrollo de competencias para el mercado global* (pp. 1-20). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1

Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Revista facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, 43*(1), 97-11. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626

Ruffinelli, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25*(3), 137-156. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374

Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems.* Academic Press

Saiz Linares, Á. y Susinos Rada, T. (2017). "Nos dabas la confianza para hablar". El supervisor universitario en una práctica reflexiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(1), 55-69. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.004

Santos Guerra, M. Á. (2006). Escrito en la piel. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis), 1*, 251-281.

Saxena, A., Prasad, M., Gupta, A., Bharill, N., Patel, O. P., Tiwari, A., Er, M. J., Ding, W. y Lin, C.-T. (2017). A review of clustering techniques and developments. *Neurocomputing, 267*, 664-681. https://doi.org/10.1016/j.neucom.2017.06.053

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action.* Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Thomas, G., Martin, D. y Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 8*(1). https://doi.org/10.53761/1.8.1.5

Trigwell, K. y Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education, 67*, 141-154. https://doi.org/10.1007/S10734-013-9701-1

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Editorial Narcea.

Van Orman, D., Gotch, C. M. y Carbonneau, K. J. (2024). Preparing teacher candidates to assess for learning: A systematic review. *Review of Educational Research*. https://doi.org/10.3102/00346543241233015

Villalobos, J. y Cabrera de, C. M. (2009) Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 14*, 139-166.

Wati, S. (2023). Encouraging acehnese efl prospective teachers in reflective practice. *Tell-us Journal, 9*(2). https://doi.org/10.22202/tus.2023.v9i2.6787

Wicking, P. (2022). Learning-Oriented Assessment as a theoretical framework for exploring teachers' assessment beliefs and practices. *Jalt Journal, 44*(1), 57-80. https://doi.org/10.37546/jaltjj44.1-3

Zeichner, K. M. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. Harvard y P. Hodkinson (Eds.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 1-14). Ablex.

Zeng, W., Huang, F., Yu, L. y Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning a critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30*, 211-250. https://doi.org/10.1007/S11092-018-9281-9

Breve CV de las autoras

Aurora Badillo Tello

Doctoranda de Universitat de Barcelona - área Educación y Sociedad. Académica Planta Especial de Facultad de educación - Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Castellano (2010). Magíster en educación mención en evaluación de aprendizajes (2014). Licenciada en letras y literatura hispánica (2009). Amplia experiencia como formadora en Formación Inicial Docente y en desarrollo profesional docente. Aborda principalmente el área de evaluación educativa (evaluación en aula escolar y de educación superior), Metodologías de aprendizaje activas y Didácticas de la lengua castellana. Email: aurora.badillo@uc.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2013-8026

Elena Cano García

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona desde 2001. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (1990) y en Ciencias Económicas y Empresariales (1995). Doctora en Ciencias de la Educación (1996) por la UB. Premio Extraordinario de Doctorado. Coordinadora del Grupo de Investigación Consolidado LMI (Learning, Media & Social Interactions) (2021 SGR 00694). Coordinadora hasta 2023 y actual miembro del Equipo de Innovación Docente en Evaluación y Tecnología GIDAT (GINDOC-UB/152). Correo: ecano@ub.edu

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2866-5058