

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: UN ESTUDIO *SELF STUDY* COLABORATIVO

Evaluative practices in initial teacher training: a collaborative self-study research

CAROLINA VILLAGRA BRAVO

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Correo cvillagrab@ucsh.cl
[<https://orcid.org/0000-0002-5428-2555>]

MARÍA ELENA MELLADO HERNÁNDEZ

Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo mmellado@uct.cl
[<https://orcid.org/0000-0001-8358-0845>]

MARÍA VERÓNICA LEIVA GUERRERO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo veronica.leiva@pucv.cl
[<https://orcid.org/0000-0002-7641-0087>]

SEGUNDO SEPÚLVEDA SILVA

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Correo ssepulveda@ucsh.cl
[<https://orcid.org/0000-0003-0444-9860>]

RESUMEN

Las políticas actuales en Chile sobre formación docente exigen transformaciones a nivel estructural en las prácticas evaluativas. El objetivo del artículo es describir el proceso de resignificación y transformación de la propia práctica evaluativa del formador mediante la reflexión y colaboración entre amigos críticos. La metodología utilizada fue *Self Study*, participan de este estudio 4 docentes formadores de profesores de tres universidades chilenas, quienes conformaron una comunidad de aprendizaje entre amigos críticos que reflexionan sobre sus prácticas de evaluación formativa a nivel individual y colectivo. Los diálogos pedagógicos entre formadores llevaron a dilucidar nudos críticos entre el discurso y la práctica evaluativa, dicha tensión develó la concepción de aprendizaje y evaluación formativa que subyace a la práctica docente. Dichos resultados permiten concluir que el análisis sistemático de la práctica evaluativa aporta a la transformación de la cultura de aprendizaje en la formación del profesorado.

Palabras clave: Formación docente, evaluación formativa, *Self Study*, amigos críticos, reflexión pedagógica.

ABSTRACT

Current policies in Chile on teacher training require structural transformations for evaluative practices. The objective of the article is to describe the process of resignification and transformation of the evaluative practice of the educator through reflection and collaboration between critical friends. The *Self-Study* methodology was applied, and 4 teacher trainers from three Chilean universities participated in this study, who formed a learning community of critical friends who reflect on their evaluative practices individually and collectively. The pedagogical dialogues between trainers allowed to elucidate critical knots between discourse and evaluative practices, and the concept of learning and formative evaluation that underlies teaching practice was revealed within this tension. These results allow us to conclude that the systematic analysis of evaluative practices contributes to the transformation of learning culture in teacher training.

Key words: Teacher training, Formative evaluation, Self-Study, Critical friends, Pedagogical reflection.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la pandemia Covid-19, la formación del profesorado ha debido enfrentar grandes desafíos que han tensionado las prácticas evaluativas convencionales en los nuevos escenarios virtuales de aprendizaje. Esto antecedido, en Chile, por un estallido social (2019) promueve la reflexión colaborativa de los formadores que se preguntan cómo democratizar el aula para aportar a una sociedad más justa y equitativa. En coherencia con este propósito se hace necesario cambiar de un modelo educativo fundado en la enseñanza, a uno centrado en el aprendizaje del estudiante (López, Benedito y León, 2016; Reyes, Díaz, Pérez, Marchena y Sosa, 2020; Rincón-Gallardo, 2019; Villarroel y Bruna, 2019).

Para transitar de un modelo de transmisión del conocimiento a uno centrado en el aprendizaje, es necesario que el profesorado realice transformaciones de su práctica pedagógica, incluyendo la evaluación en el aula (Jiménez, 2019; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016). En este sentido, el proceso de evaluación exige transformaciones sistémicas, que van en coherencia con los nuevos desafíos para la formación docente (Fuentes-Diego y Salcines-Talledo, 2018; García-Prieto, Pozuelos-Estrada y Álvarez-Álvarez, 2019; Santos-Guerra, 2017).

En general los formadores reconocen el concepto de evaluación desde un enfoque tradicional, de corte técnico administrativo que asocia la evaluación a medición y calificación, no así, a una reflexión sobre la calidad de aquello que aprenden los estudiantes (Sanmartí, 2020). En tal sentido, estos formadores utilizan modelos de enseñanza instruccional y mecanicista, cuyos diseños de evaluación dejan de lado los objetivos complejos para centrarse en la memorización de contenidos (Hidalgo y Murillo, 2017; López-Pastor, 2017; López-Pastor

y Sicilia-Camacho, 2017; Moreno-Olivos, 2021). Estos hallazgos muestran la complejidad de la práctica evaluativa, ya que la evaluación no se debería estudiar de manera dissociada del pensamiento docente.

La evaluación como un constructo social con dimensiones políticas se aleja de la mirada técnica que la reduce a un simple fenómeno técnico que se desarrolla al final del proceso con la intención de comprobar el logro de objetivos educativos (Santos-Guerra, 2017). Por lo anterior, las prácticas de evaluación en el aula no se pueden modificar con cursos de actualización de conocimiento, sino que se debe tener en cuenta el arraigo de las concepciones construidas por docentes y estudiantes para su reestructuración desde la experiencia práctica intencionada (Fullan, 2020). Estas concepciones tradicionales de los formadores tienen un efecto en los futuros maestros que tienden a repetir los mismos modelos evaluativos que aprendieron en los programas de pedagogía (Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018).

En consideración de estos antecedentes, la formación inicial docente necesita desarrollar la evaluación formativa y compartida que implique al estudiante con un sentido pedagógico y no solo de calificación (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019). En tal sentido, la evaluación formativa pone el acento en el desarrollo de la integralidad y autonomía de los estudiantes siendo más atingente al desarrollo de un enfoque centrado en el aprendizaje (Anijovich y Capelletti, 2017; Calatayud, 2021; Escudero, 2019; López-Pastor, 2017). Por tanto, el reto para el formador es promover escenarios de aprendizaje y evaluación más democráticos que permitan al estudiante asumir su rol de aprendiz sin miedo a equivocarse.

En síntesis, la formación del profesorado requiere transformaciones en la cultura de aprendizaje y de evaluación, entendiendo que son un único proceso pedagógico (Sanmartí, 2020). Para ello, es necesario develar el campo incierto de las prácticas y los significados que le otorgan los docentes formadores de profesores a la evaluación formativa. Al respecto, cabe preguntarse: ¿Cómo nuestras prácticas de evaluación como formadores de formadores afectan la comprensión y desarrollo de la evaluación formativa por parte de los futuros docentes? Para responder a la pregunta investigativa, la metodología *Self Study* cobra relevancia, dado que permite un análisis crítico colectivo entre pares formadores en una auténtica reflexión y proyección de la mejora de las prácticas evaluativas para contribuir al aprendizaje de los estudiantes (Cornejo, 2016; Russell y Flores, 2020). En tal sentido, el propósito principal del estudio es la resignificación de supuestos y la transformación de la práctica evaluativa del formador, a través del aprendizaje colaborativo y la reflexión que conlleve a la introspección con apoyo del cuestionamiento de amigos críticos que acompañan en un ambiente de confianza y respeto profesional.

Evaluación en la Formación de Profesores

La evaluación centrada en el aprendizaje requiere que el estudiante sea un agente evaluador de su propio desempeño, promoviendo la autonomía y la autorregulación en

escenarios democráticos que posibiliten su participación activa y auténtica durante todo el proceso educativo (Moreno-Olivos, 2021; Ortiz de Santos, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018; Pascual-Arias, García-Herranz y López-Pastor, 2019). Actualmente, el enfoque de la evaluación formativa en las aulas universitarias está abriendo posibilidades de transformación de las prácticas de evaluación. Al respecto, Jiménez (2019) plantea que los problemas de la práctica evaluativa se han discutido con excesivo racionalismo técnico, lo cual mantiene la hegemonía epistemológica basada en el positivismo, sin reflexión crítica que cuestione la cultura evaluativa. Dicha complejidad pone en evidencia que la práctica de la evaluación está condicionada por las concepciones de evaluación, la estructura social, institucional y las opciones ético-morales de los docentes (Anijovich y Capelletti, 2017).

La retroalimentación es una práctica consustancial del proceso de aprendizaje y evaluación, que juega un rol fundamental para el desarrollo del estudiante (Leiva y López, 2019). Sanmartí (2020) plantea que la retroalimentación es clave para aprender en la medida que propicia la autorregulación del estudiante, como una finalidad para conseguir que ellos construyan su propio sistema de aprendizaje y lo mejoren progresivamente. Dicho de otra forma, la retroalimentación ayuda al aprendiz a reflexionar sobre sus avances y a tomar conciencia sobre sus necesidades formativas.

De acuerdo con Santos-Guerra (2017) el profesorado no solo requiere un dominio conceptual sobre evaluación, sino también reflexionar sobre la coherencia de su práctica pedagógica y, en consecuencia, tomar decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En síntesis, la evaluación formativa es una práctica que mejora el proceso pedagógico en conjunto con los estudiantes si está al servicio del aprendizaje y del desarrollo profesional docente. Finalmente, uno de los desafíos en la formación inicial docente es disminuir la brecha entre el discurso teórico y nuestra práctica pedagógica (Bullock y Ritter, 2016).

METODOLOGÍA

Esta investigación educativa se enmarca en un paradigma cualitativo con un enfoque *Self Study* que tiene como objeto de estudio el análisis crítico de la propia práctica de los formadores de profesores para construir conocimientos situados con la intención de mejorar la docencia (Russell y Flores, 2020). El *Self Study* se constituye en una disciplina relevante para el análisis retrospectivo y crítico de la formación de profesores entre formadores y profesores en formación, quienes se detienen a mirar y analizar los procesos formativos para tomar conciencia y promover un cambio real de la práctica docente. Al respecto, Hirmas y Fuentealba (2020) señalan que el “*Self Study* releva los conocimientos y la comprensión de las y los formadores de formadores en sus propias prácticas, y opera bajo una epistemología que valida los conocimientos y comprensiones generados en la práctica de la formación de profesores” (p. 9).

La metodología *Self Study* desarrolla la reflexión en la intersección entre teoría y práctica, entre investigación y pedagogía, entre enseñanza y aprendizaje (Cornejo, 2016). Durante el proceso investigativo y formativo, los investigadores son responsables de recoger información que emerge de la interacción que ocurre en el desarrollo de las actividades formativas, siendo los docentes y profesores en formación, agentes y sujetos de transformación de la cultura de aprendizaje. El proceso investigativo consistió en someter la práctica pedagógica a un permanente examen entre pares en rol de “amigos críticos”, quienes tensionan deliberadamente el quehacer docente a través del diálogo reflexivo y buscan aportar a la resignificación de las concepciones teóricas, representaciones pedagógicas, aspectos éticos, contextuales y experienciales de la evaluación, con el propósito principal de hacer una transformación profunda de la práctica evaluativa aprendiendo con los estudiantes de pedagogía, y ellos a la vez.

Dicho en otras palabras, la metodología *Self Study*, propició un escenario de aprendizaje profesional para la resignificación y transformación de las prácticas evaluativas mediante la reflexión individual y colectiva entre amigos críticos. El amigo crítico hace preguntas cuestionadoras y desafiantes para promover un proceso metacognitivo que estimule el desarrollo profesional docente y la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Calvo, Haya y Rodríguez-Hoyos, 2021; Huerta, 2014; Rincón-Gallardo, Villagra, Mellado y Aravena, 2019; Schuck y Russell, 2016). Asimismo, como amigos críticos se asumieron los principios de una comunidad profesional de aprendizaje para avanzar desde reflexiones espontáneas hacia una práctica reflexiva conceptualizada por Domingo (2021), como una postura intelectual intencionada y metódica que articula teoría y práctica para aprender en el escenario profesional.

Esta investigación colaborativa *Self Study* se enmarca en los propósitos de la Red Nacional Interuniversitaria en Chile de Formadores de Formadores (REDFFORMA), constituida con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y busca mejorar la formación inicial docente. En este contexto, participan de este estudio cuatro profesores formadores de tres programas de pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Católica de Temuco.

El proceso investigativo se llevó a cabo entre el segundo semestre del año 2020 y durante el año 2021, en un escenario de docencia virtual e híbrida. Se organizaron dos escenarios de reflexión de la práctica evaluativa al mes. Uno en duplas de amigos críticos y otro, entre todos los investigadores con el fin de conformar una comunidad profesional de aprendizaje para examinar colaborativamente el nivel de introspección, resignificación de las nuevas comprensiones y la transformación de la práctica evaluativa. En estas sesiones se estudia el problema de la práctica evaluativa desde su identificación, definición, análisis de causas y reconocimiento de teorías intuitivas que subyacen a la problemática.

Por consiguiente, se analizaron diferentes fuentes o evidencias del proceso de transformación de la propia práctica con el sentido de recoger información auténtica y de distintas

perspectivas como la bitácora del formador, registros de reuniones, materiales de docencia y testimonios de estudiantes. Estos documentos han dejado huella del proceso de aprendizaje de los formadores, permitiéndoles descubrir el valor de la experiencia y tomar conciencia de lo dinámico del conocimiento. Asimismo, posibilitó el uso pedagógico del dato para la toma de decisiones oportuna e intencionada producto de un proceso de reflexión situado a nivel individual y colectivo. Para la sistematización de la experiencia se utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual posibilitó la identificación de temas centrales u otros elementos que se vinculan con la reflexión de la práctica evaluativa. Estas ideas se organizaron en cinco categorías emergentes que orientan la presentación y discusión de resultados (Krippendorff, 1980 citado en Tinto, 2013). Respecto de los aspectos éticos de la investigación, se establecieron conversaciones con los estudiantes de pedagogía para dialogar sobre su participación y sentido de la investigación *Self Study* para la formación inicial docente. Los estudiantes manifestaron su interés y disposición a colaborar en el proceso investigativo mediante la firma de un consentimiento informado.

Principios Pedagógicos que orientan la transformación de la práctica

El diseño metodológico de la investigación se ha organizado sobre la base de los principios de aprendizaje colaborativo, reflexión pedagógica a nivel individual y colectivo, investigación y desarrollo que sustentan las fases de introspección, resignificación y transformación con apoyo del cuestionamiento de amigos críticos que acompañan en un ambiente de confianza y respeto profesional.

Principio 1 Aprendizaje colaborativo: busca mejorar el aprendizaje a través del trabajo conjunto entre formadores, quienes desarrollan diálogos profesionales sobre las propias prácticas en relación a los enfoques de aprendizaje y evaluación. En este diálogo se aprende de manera colaborativa cuando el amigo crítico escucha, discute y cuestiona las decisiones pedagógicas de la práctica docente en un ambiente de confianza, lo cual lleva a identificar fortalezas y aspectos a mejorar que motivan el cambio apoyado en el diálogo y acompañamiento entre pares.

Principio 2 Reflexión pedagógica: supone pensar de manera crítica la acción profesional docente de forma permanente y cuidadosa sobre las propias creencias o prácticas en relación a las concepciones que las sustentan y las consecuencias implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La reflexión provoca la resignificación de supuestos y se vincula con el desarrollo del conocimiento en contextos dinámicos, de tal forma que las decisiones profesionales cobran validez en el marco de procesos reflexivos individuales y colectivos, que promueven la autorregulación y autoevaluación del aprendizaje y desarrollo profesional.

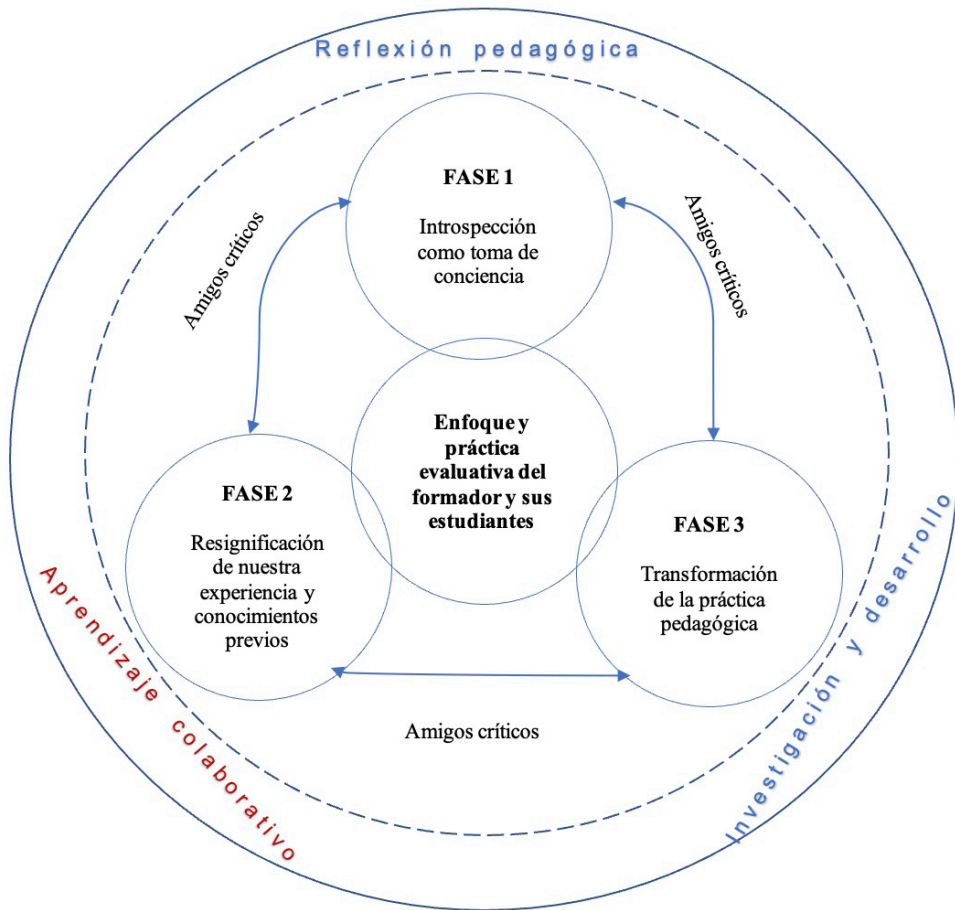


Fig. 1. Ciclo de aprendizaje profesional de los formadores en un *Self Study* colaborativo
Fuente: elaboración propia (2021).

Principio 3 Investigación y desarrollo: consiste en el examen riguroso y sistemático de las prácticas educativas con el propósito de transformarlas, de allí el sentido de desarrollo, pues implica tomar decisiones sobre la propia práctica, basada en evidencias del proceso pedagógico para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los futuros docentes. Este principio fomenta la creatividad y la innovación construyendo un saber pedagógico compartido, en la búsqueda de respuestas a los diversos desafíos de la formación inicial docente.

A continuación, se presenta el ciclo de aprendizaje profesional de los formadores en un *Self Study* colaborativo con el propósito de orientar y representar la complejidad del proceso de investigación de la propia práctica.

Seguidamente, se describen las fases abordadas en la Figura 1, que de manera simultánea se desarrollaron en la investigación de la práctica evaluativa como formadores.

Fase de introspección como toma de conciencia

Cada formador analiza individualmente su práctica evaluativa, identificando tensiones y desafíos que espera abordar durante el desarrollo del proyecto. Si bien este es el hito que marca el inicio del estudio, es una capacidad reflexiva que se espera desarrollar de manera consciente y permanente durante la ejecución del proyecto. La introspección se orientó con la pregunta: ¿De qué manera nuestras prácticas de evaluación como formadores de formadores afectan la comprensión y desarrollo de la evaluación formativa de los futuros docentes?

De la misma forma, surgen preguntas subsidiarias: ¿Cómo nuestras prácticas evaluativas orientan los procesos de autorregulación de los futuros profesores? ¿Qué prácticas de retroalimentación propician la autorregulación de los futuros profesores? Estas interrogantes ayudan a indagar con mayor profundidad para comprender cómo las prácticas orientan los procesos de autorregulación de los futuros profesores; identificando qué estrategias de retroalimentación propician un proceso metacognitivo para favorecer la autorregulación del aprendizaje.

Fase de resignificación de nuestra experiencia y conocimientos previos

Los formadores asumen un doble rol, de aprendices y de amigos críticos, durante todo el proceso de investigación, examinando las prácticas evaluativas a través de la reflexión crítica y colaboración entre pares. En tal sentido, los formadores desarrollan diálogos profesionales desde una escucha activa para tensionar recíprocamente los supuestos que sustentan las teorías de acción. Para la resignificación se analizó el problema de práctica de evaluación, desde las propias concepciones sobre la base de desafíos individuales y colectivos que se traduce en una ruta de aprendizaje dinámica y flexible que conlleva la verificación permanente de la teoría en uso en tensión con referentes especializados.

Fase de transformación de la práctica pedagógica

Los aprendizajes construidos en el proceso de resignificación se observan en la práctica evaluativa del formador, quien ha desarrollado cambios profundos que transforman desde las prácticas evaluativas la relación pedagógica entre docente y estudiante. En este sentido, se intenciona deliberadamente la evaluación formativa y compartida con participación activa de los profesores en formación, quienes asumen una interacción más horizontal superando las convencionales relaciones de poder en el aula.

El equipo de formadores del proyecto conforma una comunidad profesional de aprendizaje donde cada participante asume, a la vez, el rol de amigo crítico y de aprendiz. En dicha comunidad se busca propiciar la construcción de conocimiento situado sobre la base del aprendizaje colaborativo y la reflexión mediada por amigos críticos para investigar y transformar la práctica evaluativa.

RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados del proceso investigativo a través de la metodología *Self Study*, que responde a la pregunta de investigación sobre cómo los enfoques, modelos e instrumentos de evaluación puestos en práctica durante la docencia virtual, por quienes forman profesores, aportan en la comprensión y desarrollo de una evaluación formativa de los futuros maestros. La metodología implementada comprendió la introspección, reflexión de la dupla y de la comunidad sobre el proceso evaluativo implementado por los investigadores en su rol de formadores.

Introspección y resignificación de nuestra experiencia y conocimientos previos

En esta fase, los registros de la bitácora de los formadores dejaron huella de las reflexiones de la práctica evaluativa durante el proceso investigativo. A continuación, se presentan algunos registros que muestran resultados de la toma de conciencia de los desafíos de la práctica pedagógica respecto del compromiso con el aprendizaje del estudiante.

Enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje

Ya avanzado el proceso de diálogo y discusión entre amigos críticos, veo cierta generalidad en el planteamiento inicial del problema de investigación debido a la posibilidad de responder a las mismas preguntas desde diferentes enfoques evaluativos. En este sentido, no es la retroalimentación o la autorregulación como procesos que se desarrollan per se, éstas se fundamentan, intencionadamente o no, en un enfoque de diseño de aprendizaje y evaluación de competencias de una actividad formativa o asignatura. Es esta visión de cómo enseñar y aprender, la que se vincula a lo evaluativo y viceversa (Investigadora 1).

Al detenerme y realizar un análisis reflexivo sobre mi práctica y atendiendo a la primera pregunta investigativa de cómo nuestras prácticas evaluativas implementadas en la docencia virtual, durante el estado de pandemia, modelan los procesos de autorregulación de los futuros profesores, considero que este desafío que nos llegó de golpe demandó primero, adquirir un acercamiento con las herramientas digitales, investigar y replantear mi proceso educativo, y por sobre todo el evaluativo, partiendo por regular y autorregular yo mi espacio pedagógico, para lograr generar un vínculo social y afectivo inicialmente, que permitiera posteriormente abordar el aprendizaje y modelar procesos en mis estudiantes, futuros profesores (Investigadora 2).

Un enfoque más complejo asume la evaluación como una oportunidad para aprender, tanto para el/la estudiante como para el/la profesor/a. Lo anterior implica mirar el proceso evaluativo desde el noble propósito educativo de emancipación, siendo necesario usar los lentes de la justicia, equidad y no discriminación para diseñar, implementar y reflexionar esta práctica docente (Investigador 3).

Esta investigación Self Study logró sumergirme en mi propia práctica pedagógica como formadora de formadores, mi actitud fue prestar atención a mis procesos internos y tomar conciencia de mis percepciones, inquietudes, sensaciones y pensamientos pedagógicos de evaluación con sentido de aprendizaje. Mi amiga crítica me ayudó a tomar conciencia sobre esta perspectiva de 'aprendizaje y evaluación como un proceso único', para cuestionar desde este enfoque evaluativo la coherencia con mis prácticas evaluativas que habitualmente propicio en el aula (Investigadora 4).

Como se observa, los formadores toman conciencia del enfoque evaluativo desde una perspectiva crítica de su propia práctica responsabilizándose del aprendizaje de los estudiantes siempre de manera vinculada a las posibilidades que otorga el estudio y la reflexión no solo en un nivel conceptual. En este sentido, Santos-Guerra (2017) plantea que el profesorado no solo debe saber sobre evaluación, sino también reflexionar sobre la coherencia entre discurso y práctica docente para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se constata que los formadores se posicionan desde un enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje, asumen que es imposible analizar la práctica evaluativa disociada del aprendizaje y de los principios pedagógicos que sustentan el rol protagónico del estudiante en el proceso educativo (López *et al.* 2016; Reyes *et al.* 2020; Villarroel y Bruna, 2019). En consecuencia, los investigadores desafían la visión tradicional de la evaluación relacionada con la calificación, dando mayor énfasis al sentido formativo que tiene para el aprendiz la autoevaluación (Sanmartí, 2020).

Autoevaluación para la autorregulación del aprendizaje

Este desafío me invita a estar continuamente reflexionando porque a veces siento que me alejo del propósito educativo cuando soy yo misma quien define qué y cómo se aprenderá y evaluará. En este sentido, me he planteado el reto de democratizar el aula, pues la autorregulación del aprendizaje sólo se alcanzará si el aprendiz es el responsable de tomar decisiones desde un diseño compartido y colaborativo que considere sus propios intereses y las necesidades de la formación, en este caso, de la formación profesional de los futuros maestros y maestras de Educación Básica (Investigadora 1).

Aún estamos en ese proceso, no ha sido fácil, pero con la convicción de que la práctica evaluativa, en este contexto debe ser eminentemente formativa integrándose a secuencia didáctica. No debe ser considerada solamente como un acontecimiento específico que tiene lugar después de una fase de enseñanza, al contrario, debe promoverse su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto último, ha sido lo que más me ha costado, pero al existir conciencia, ya he dado un gran paso... Finalmente, ¿por qué no pensar en que sea el propio alumno o alumna quien ha de llegar a ser capaz de reconocer cuáles son sus aciertos y cuáles son sus dificultades y, en cambio, dejar de creer que la evaluación es una tarea que es solamente responsabilidad mía? (Investigadora 2).

Por tanto, me parece necesario ampliar el dominio de estrategias y herramientas que favorezcan el aprendizaje más allá del reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los desempeños de los estudiantes, en los distintos momentos del proceso pedagógico. De la misma forma evitar dar respuestas u orientaciones tan específicas, sino contribuir o incentivar a los estudiantes para que a partir de su propia reflexión identifiquen alternativas de acción o rutas de aprendizaje coherente con los resultados esperados (Investigador 3).

Así de un momento a otro, me encontraba interrogándome con preguntas incisivas: ¿Uso realmente en mis clases la autoevaluación de los estudiantes como un proceso esencial e indispensable para aprender a aprender? De esta manera, reflexionar críticamente sobre mis concepciones evaluativas y tensionar cómo estas representaciones se reflejaban en la práctica pedagógica, era un ejercicio alucinante que me permitió tomar conciencia que debemos dar mucho más énfasis al proceso de autoevaluación del aprendizaje porque permite hacer visible el poderoso potencial de la autorregulación, considerando que aún no logro que la totalidad de mis estudiantes lideren su propio aprendizaje (Investigadora 4).

Los procesos reflexivos entre formadores han propiciado la toma de conciencia sobre el valor de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje, pues permite al estudiante involucrarse de manera activa en el proceso, valorando su desempeño y tomando decisiones para mejorar. En esta lógica, Moreno-Olivos (2021) argumenta que el estudiante se transforma en un agente evaluador que desarrolla autonomía y se compromete con la autorregulación de su aprendizaje. Asimismo, los investigadores manifiestan que es necesario superar la comprensión de autoevaluación como evento evaluativo al final del proceso de aprendizaje (Muñoz *et al.* 2016), para transitar a una representación más imbricada al aprendiz como persona activa que lidera y controla su aprendizaje durante todo el proceso formativo. En tal sentido, varios autores afirman que la evaluación formativa busca la integralidad y auto-

nomía de los estudiantes en un enfoque centrado en el aprendizaje (Anijovich y Capelletti, 2017; Calatayud, 2021; Escudero, 2019; López-Pastor, 2017). Esta visión de evaluación para aprender requiere de escenarios de aprendizaje democráticos que propicien el desarrollo integral de las personas.

Escenarios democráticos de evaluación como aprendizaje

Como síntesis de mi reflexión personal, me parece que requiero fortalecer mis prácticas hacia un enfoque de evaluación más democrático y compartido, donde además de vivenciar junto a mis estudiantes, la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, sean ellos quienes asuman mayor responsabilidad en el proceso evaluativo, más allá de la elaboración conjunta de instrumentos y de sesiones de auto y coevaluación, que pueden parecer hitos en un contexto de aprendizaje a veces tradicional (Investigadora 1).

La implementación de una evaluación formativa en el aula debe generar una cultura en la que los mismos estudiantes aprendan a juzgar su propio trabajo (autoevaluación) y el de sus compañeros (coevaluación), a partir de los criterios de evaluación compartidos previamente. Sin embargo, luego del análisis de mis clases por parte de mi amigo crítico, observamos que estas instancias evaluativas no estaban presentes, es decir, no se propiciaba la participación de los estudiantes en su proceso evaluativo (Investigadora 2).

Una buena sugerencia de parte de mi amiga crítica fue consultar cómo perciben los estudiantes mi práctica de evaluación, lo que le dio más sentido a una práctica que pretende ser democrática y transparente, es aquí donde los protagonistas del aprendizaje valoraban el enfoque evaluativo vivido, pero también puntualizan en las precisiones y ejemplos que requerían para comprender aún mejor lo que se esperaba como desempeño deseado (Investigador 3).

De entre numerosas reflexiones pedagógicas y cuestionamientos desafiantes de mi amiga crítica surgen preguntas: ¿Qué tan democráticas son mis actividades de aprendizaje/evaluación? ¿Existe realmente una participación activa y colaborativa de mis estudiantes en el proceso de aprendizaje/evaluación? ¿Asumen los estudiantes un rol protagónico que les permita liderar su aprendizaje?, que conllevan a la necesidad de resignificación de mi práctica evaluativa en el aula. Estos diálogos reflexivos me ayudaron a comprender que el aprendizaje profundo es un acto democrático, a darme cuenta que como docente generalmente asumía el protagonismo de la clase, limitando las posibilidades de aprender de mis estudiantes. Estas resignificaciones surgen del aprendizaje colaborativo y recíproco entre investigadores del proyecto (Investigadora 4).

La visión común de la evaluación democrática planteada por los formadores se entiende como un diálogo y una toma de decisiones compartida, más que un proceso individual e impuesto. La transformación de la cultura de evaluación y aprendizaje se ha desarrollado, aún de manera incipiente (Moreno-Olivos, 2021) en principios que orientan la vida en democracia (Ortiz de Santos *et al.* 2018). Sin embargo, existen experiencias, como la de Pascual-Arias *et al.* (2019), que han fomentado la participación del alumnado en expresar ideas y proponer cambios en el aula que han ayudado a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje. En otras palabras, el desafío para el formador es promover escenarios de aprendizaje y evaluación más democráticos y de confianza, que permitan al estudiante asumir su rol de aprendiz sin miedo a equivocarse. A continuación, se presentan algunos extractos más recurrentes del proceso de reflexión vinculado con la retroalimentación.

Retroalimentación como práctica de aprendizaje

La propuesta de democratizar el aula, creo que podrá movilizar el proceso y tipo de retroalimentación en el aula, propiciando orientaciones que surgen de inquietudes auténticas del aprendiz para alcanzar sus metas. Lo anterior, nos invita a replantear la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, que a veces se pierde cuando no se involucra a quien está aprendiendo (Investigadora 1).

La evaluación formativa y el proceso de retroalimentación siempre han estado en el centro de mi práctica docente en la formación de profesores, sin embargo, la interacción y reflexión con mi dupla y con la comunidad de amigos críticos han permitido tomar conciencia que la evaluación formativa debe realmente ser una evaluación que forma parte de la actividad misma de aprendizaje y no a continuación de ésta, sino se torna en evaluación sumativa, ya que se realiza después de las actividades propuestas para el aprendizaje de los estudiantes. Tomar conciencia de este aspecto fue realmente significativo para la transformación de mi práctica y propender a una real evaluación formativa para el aprendizaje que permite descubrir oportunidades de mejora en los estudiantes y en mi acción docente (Investigadora 2).

Los desafíos o mejoras que me propuse implementar en mi práctica evaluativa, a partir de este proyecto, dicen relación con los procesos de retroalimentación oportuna y efectiva. Si bien planifico el proceso pedagógico desde la evaluación, desde las preguntas ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? del aprendizaje, me veo entrampado en el foco y fondo de la retroalimentación (Investigador 3).

De este modo, semana a semana me proponía no solo develar problemas de mi práctica evaluativa y explicarme la teoría intuitiva que subyace, sino que también

tomar conciencia de la necesidad de ampliar y profundizar mis comprensiones sobre evaluación para aprender. Todo este proceso reflexivo de mi práctica pedagógica fue un aliciente para pedirles a mis estudiantes que hagan de espejo de mi práctica evaluativa con el propósito de recoger retroalimentación auténtica, teniendo como referentes los principios del enfoque ‘evaluación como aprendizaje’. Además, pude entender que la retroalimentación no solo es parte de la evaluación, sino que es un proceso imbricado en el corazón del aprendizaje, por tanto, es relevante para aprender no solo la retroalimentación del docente sino más bien entre estudiantes (Investigadora 4).

Si bien existe consenso sobre la importancia de la retroalimentación como una práctica consustancial del proceso de aprendizaje y evaluación (Leiva y López, 2019), los diálogos sobre dicha práctica ayudaron a los formadores a tomar conciencia que la retroalimentación no debe llevarse a cabo después de un denominado hito evaluativo, sino que es una actividad propia del aprendizaje y compartida entre los aprendices (Hortigüela *et al.* 2019). En sintonía con el enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje, se reconoce el valor de la retroalimentación en el proceso pedagógico que emerge en el diálogo recíproco entre estudiantes y, no solo del docente hacia el aprendiz. Por otra parte, Sanmartí (2020) destaca la retroalimentación como un proceso esencial en la autorregulación del estudiante, en tanto ayuda a quien aprende a reflexionar sobre su desempeño para tomar conciencia sobre sus necesidades formativas.

Amigos críticos para el aprendizaje y desarrollo profesional

Para alcanzar un proceso de resignificación de las representaciones y prácticas evaluativas fue clave el entramado de tensiones que provocó constantemente el amigo crítico sobre la base de evidencias discursivas y prácticas. Este diálogo reflexivo tuvo un carácter constructivo y de reciprocidad que permitió develar la teoría intuitiva que subyace a la práctica evaluativa, tal como se observa en los relatos siguientes.

El análisis colaborativo y en profundidad de nuestras prácticas evaluativas nos ha permitido develar tensiones que muchas veces obstaculizan la transformación pedagógica que aspiramos. En mi caso, las reflexiones con amigos críticos me ayudan en el ejercicio sistemático de cuestionamiento sobre lo que digo y hago. Mi interés hoy radica en buscar día a día esa coherencia que queda en evidencia en la relación pedagógica docente-estudiante y en los roles que asumen cada uno para aprender y evaluar (Investigadora 1).

El tener la oportunidad de reflexionar en profundidad sobre mi práctica pedagógica y de manera colaborativa con un amigo crítico, sin lugar a dudas ha contribuido

a replantear ciertas prácticas evaluativas que en el discurso están muy instaladas, pero que en la práctica misma del aula se diluyen un poco (Investigadora 2).

El trabajo colaborativo nos ha permitido develar nuestras creencias, percepciones, avances y tensiones frente a las prácticas de evaluación. Las principales tensiones surgen al analizar nuestros discursos versus nuestras prácticas, nuestras creencias de hacerlo mejor que el otro sin ver todas las posibilidades que tenemos para seguir avanzando hacia una evaluación más justa, democrática y aportadora al aprendizaje de los estudiantes y de nosotros (Investigador 3).

Pude observar al principio del proyecto que tendía a defenderme de las preguntas incómodas y justificaba mi actuación docente con respuestas superficiales como “eso siempre lo hago”, pero ahí aparecía mi amiga crítica echando mano a algún planteamiento teórico o experiencial solvente y defendible que me hacía reflexionar sobre mi práctica y tomar conciencia de aspectos que debo mejorar como ‘me falta aprender más junto a los estudiantes’, ‘tengo que asumir con mayor nitidez mi rol de docente aprendiz’. En cada conversación cuestionó mis decisiones pedagógicas a través de preguntas provocadoras casi imprudentes de mi amiga crítica (Investigadora 4).

En este proceso de aprendizaje colaborativo, se resignificaron las experiencias y saberes con una mirada crítica acerca de las prácticas evaluativas. Es importante mencionar que si bien este proceso se intenciona desde la colaboración, la resignificación la desarrolla cada formador, quien desde referentes comunes y propios analiza y cuestiona su práctica para modificarla. En tal sentido, el amigo crítico cumple un rol deliberante en el proceso de desarrollo profesional, necesario para reconfigurar la cultura de aprendizaje (Calvo *et al.* 2021; Huerta, 2014; Rincón-Gallardo *et al.* 2019).

En concreto, las reflexiones del proceso investigativo develan una toma de conciencia y definición del problema de práctica desde una perspectiva pedagógica, lo cual permitió el posicionamiento de los formadores como aprendices con capacidad de mirar su propia práctica de evaluación y analizar la coherencia entre discurso y desempeño en el aula. Este proceso interno es esencial para el cuestionamiento de las teorías de acción evaluativas que orientan el autoconocimiento, la resignificación y la transformación de la propia práctica pedagógica para mejorar la formación inicial docente. Por consiguiente, la metodología *Self Study* cobra relevancia, dado que permite un análisis crítico colectivo entre pares formadores de profesores en una auténtica reflexión y proyección de la mejora de las prácticas educativas para contribuir al aprendizaje de los estudiantes (Cornejo, 2016; Russell y Flores, 2020).

Transformación de la práctica pedagógica

Para los formadores, la transformación de la práctica pedagógica fue una de las principales motivaciones durante el desarrollo de la investigación *Self Study*, por la constante reflexión crítica del quehacer docente en referencia a principios pedagógicos que permitieron darse cuenta que está en las propias manos modificar el proceso de aprendizaje, tal como se lee a continuación.

Otra acción intencionada en clases fue la evaluación compartida, donde los juicios de valor del desempeño de cada futuro maestro, se construyó sobre el diálogo entre los implicados, promoviendo la autoevaluación y la reflexión respecto a las posibilidades para continuar aprendiendo. Este ejercicio democrático de escuchar, dialogar y definir en conjunto un juicio de valor sobre el desempeño, resultó interesante para comprender las miradas y concepciones con que se desarrollan diferentes tareas de aprendizaje. Asimismo, creo ahora que favorecer la autorregulación no solo pasa por ofrecer una retroalimentación orientadora que no dé respuestas mecanizadas o instrumentales para cumplir con la tarea, sino que es un acto de legitimación del otro que aprende (Investigadora 1).

Cabe destacar que, si bien siempre se ha recibido la retroalimentación de los estudiantes a través de las encuestas de evaluación de la docencia, es tremendamente significativo dialogar y reflexionar sobre nuestra docencia con amigos críticos que cuestionen tu acción a través de preguntas metacognitivas y te desafíen a mirar la acción pedagógica desde distintas perspectivas y en función de los aprendizajes de los estudiantes. Con lo anterior, logré reformular la acción evaluativa en mi nuevo curso, planificando y colocando atención en la práctica real de una evaluación formativa, incorporando auto y coevaluaciones de forma continua en el proceso de enseñanza, con foco en la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes (Investigadora 2).

Los cambios no solo deben provenir de los docentes, sino que también deben incluir la voz de los que protagonizan el proceso de formación docente, de esta manera se hace vida la idea de que en el aula todos aprendemos y las relaciones horizontales entre académicos y estudiantes permiten valorar el aporte que estos últimos hacen al crecimiento profesional de quienes formamos profesores. De la misma forma la retroalimentación es bidireccional, no solo la da el académico al estudiante, los estudiantes también nos pueden ayudar a seguir aprendiendo. Por último, me quisiera referir al trabajo colaborativo, entre pares que aprenden y la importancia que tiene el diálogo entre personas que se consideran iguales en oportunidades de aprender, sin evidenciar supremacía (Investigador 3).

Esta investigación me ha permitido tomar conciencia que mi rol de formadora consiste en ser una líder aprendiz que aprende junto a sus estudiantes y se compromete con su aprendizaje. El constante cuestionamiento sobre mi práctica pedagógica me ayudó a ser más sincera con mi docencia y a revisar profundamente mis comprensiones, acciones y actitudes pedagógicas. Para provocar este cambio de la práctica evaluativa me sirvió el aprendizaje colaborativo y recíproco con mi amiga crítica. Entre mis estudiantes de pedagogía y mis colegas del proyecto surgieron diálogos reflexivos y desafiantes sobre cómo evaluar el aprendizaje que me orientaron a transitar a clases con tareas de mejor calidad, centradas en el estudiante y más participativas (Investigadora 4).

Este proceso de transformación de las prácticas evaluativas puso en tensión la cultura de aprendizaje develando las concepciones evaluativas y las convencionales relaciones de poder en el aula que se han construido en las respectivas trayectorias profesionales. La resignificación de la práctica es posible solo si las personas se enfrentan a experiencias diferentes a las habituales de manera consciente y las contrastan con sus representaciones iniciales, en el contexto de una relación de confianza y democrática (Fullan, 2020). En otras palabras, el docente debe trascender sus propios conocimientos y emprender una acción dialógica que constantemente transforme sus prácticas y así conseguir que el proceso educativo mejore. En este sentido, se desarrolla un proceso sistemático de reflexión para llevar a cabo cambios profundos que impactan en la relación pedagógica docente-estudiante y mejoran el aprendizaje en la formación inicial docente (Hirmas y Fuentealba, 2020). Esta sociedad de incertidumbre, compleja y cambiante, necesita de líderes pedagógicos creativos y flexibles capaces de diseñar escenarios de aprendizaje democráticos y desafiantes para formar personas libres y ciudadanos responsables, capaces de resolver problemas, que sepan comunicarse y colaborar con otros (Rincón-Gallardo, 2019).

Testimonio del alumnado

El alumnado participante de este estudio reconoce que habitualmente está inmerso en una cultura evaluativa de medición que persigue la calificación por sobre la calidad del aprendizaje (Sanmartí, 2020). En este contexto, afirman que durante la investigación *Self Study* observaron modificaciones positivas que afectaron la práctica evaluativa no solo de los formadores, sino también la perspectiva de ellos como futuros maestros y maestras, quienes tuvieron la oportunidad de experimentar nuevas formas de aprender que superan los modelos evaluativos centrados en la comprobación del logro de resultados académicos de baja complejidad (Hidalgo y Murillo, 2017; López-Pastor, 2017; López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017; Moreno-Olivos, 2021). Este replanteamiento del enfoque evaluativo es una práctica contracultural (Rincón-Gallardo, 2019), que provocó desconcierto e incertidumbre entre el alumnado al iniciar estas nuevas pedagogías (Fullan, 2020). A continuación, se presentan algunos testimonios de los y las estudiantes que evidencian el cambio en el aula.

En la actividad final hicimos una evaluación compartida sobre nuestro desempeño, fue un diálogo de lo que la profesora observó de mi trabajo y también fue una oportunidad para decir uno su punto de vista. Fue interesante conversar y aprender en ese mismo momento (estudiante 14, investigadora 1).

Cuando preguntábamos a la profesora a veces nos respondía con más preguntas para que pensáramos lo que estábamos diciendo (estudiante 9, investigadora 1).

Desde el inicio del curso pude tener acceso y comprender los criterios de la evaluación, el propósito de la evaluación y poder aportar con criterios. Creo que el profesor igual mejoró la forma de retroalimentación porque en cada clase teníamos oportunidad de hacer nuestro trabajo, de recibir comentarios por escrito y oralmente (estudiante 4, investigador 3).

La profesora este semestre realizó prácticas de evaluación que me ayudaron a aprender con más profundidad, las tareas de aprendizaje eran desafiantes, centradas en nosotros y eran las mismas actividades de evaluación, me permitió comprender que la evaluación no tiene sentido sino es para aprender y tomar mayor conciencia que estamos aprendiendo cuando nos estamos evaluando (estudiante 17, investigadora 4).

Valoro mucho el cuestionamiento del profesor, de mis compañeros, porque sus preguntas y sugerencias me permitieron ir corrigiendo y mejorando mi desempeño; eso fue más útil que me lo corrigieran antes de entregar definitivamente, porque durante el proceso fui tomando conciencia de lo que podía mejorar (estudiante 7, investigador 3).

Hubo más libertad para aprender, mayor aprendizaje autónomo, sin darnos cuenta nos involucramos en desafíos del curso más complejos, orientados por una rúbrica que construimos entre todos, que usamos en el proceso para evaluarnos constantemente y autorregular nuestro propio aprendizaje; estas formas de evaluar nos ayudaron a comprender las diferencias entre rendimiento académico/aprendizaje y entre evaluación/ calificación (estudiante 8, investigadora 4).

De la misma manera, los testimonios de las y los estudiantes dejan entrever cómo su experiencia se vincula con su rol como profesores y profesoras en formación, hecho que evidencia la importancia del enfoque de la práctica evaluativa para las futuras generaciones de docentes.

La profesora nos invitó a pensar cómo íbamos a aprender, incluso me llamó la atención que construyéramos todo el curso la rúbrica para orientar la actividad

de evaluación, definimos criterios y luego redactamos las descripciones, esto también nos ayudó a aprender a elaborar una rúbrica como futuros profesores (estudiante 1, investigadora 1).

Me costó mirar mi desempeño como profesora en formación durante todo el proceso en base a la rúbrica porque esperaba un instrumento de autoevaluación, pero casi al final del curso me di cuenta que las rúbricas eran lo suficientemente claras como para yo cuestionar mi trabajo con ellas y que no necesitaba otro instrumento (estudiante 17, investigador 3).

Ahora hubo mayor aprendizaje colaborativo, pensamos en una tarea exigente con rol protagónico nuestro, a la vez, aprendimos a idear actividades centradas en el aprendiz para nuestras prácticas en la escuela, construimos exigentes criterios compartidos de aprendizaje, nos dio oportunidad de aprender en simetría y enfrentarnos al desafío de encontrar nuevas maneras de aprender (estudiante 12, investigadora 4).

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de las transformaciones impulsadas desde el proyecto *Self Study*, donde los formadores asumieron el rol de amigos críticos en el cuestionamiento recíproco de las prácticas evaluativas, a través de diálogos reflexivos basados en el análisis de evidencias de la práctica en coherencia con los avances del conocimiento pedagógico y las competencias establecidas en cada perfil de egreso. La relación simétrica entre amigos críticos ha propiciado la construcción de aprendizajes de forma colaborativa basada en la confianza y en el respeto mutuo, lo que promueve la resignificación de supuestos y la transformación “sobre la marcha” de las prácticas evaluativas. En definitiva, el amigo crítico desafía las convicciones de la propia práctica y ayuda a mirar desde otros puntos de vista, mediante preguntas sin respuestas, que invitan a continuar repensando la calidad de la práctica formadora.

CONCLUSIONES

El proyecto *Self Study* permite concluir que la transformación de la práctica evaluativa requiere de una mayor democratización en el aula para asumir la autoevaluación del estudiante como una práctica habitual que propicia la autorregulación del aprendizaje. En tal sentido, los formadores mediante la reflexión toman conciencia que la comprensión superficial del proceso de autoevaluación, arraigado en el sistema educativo, restringe la oportunidad del estudiante para liderar su propio aprendizaje.

El permanente diálogo pedagógico sobre evaluación y aprendizaje entre amigos críticos posibilitó poner en tela de juicio las conceptualizaciones y prácticas de los formadores, quienes examinaron colaborativamente sus creencias evaluativas y desarrollaron nuevas

experiencias formativas, que permitieron el proceso de resignificación y transformación de la práctica de los formadores. Esta reflexión profunda de la práctica evaluativa usando la metodología *Self Study*, se realizó asumiendo un vínculo estrecho entre la evaluación y el aprendizaje, visión que ayudó a tomar conciencia del sentido de la evaluación como una oportunidad para aprender y comprenderla como un único proceso (Sanmartí, 2020).

La reflexión y colaboración entre amigos críticos que transforma la práctica de los formadores, se hizo desde la perspectiva de la evaluación centrada en el aprendizaje, lo que posibilita una comprensión más profunda sobre la retroalimentación como un proceso inherente al aprendizaje, que durante este estudio se caracterizó por ser colaborativa y recíproca entre estudiantes y docentes (Santos-Guerra, 2017). En conclusión, la retroalimentación es constructiva cuando los participantes orientan el aprendizaje durante todo el proceso formativo a diferencia de la habitual retroalimentación final que trata de explicar el resultado esperado por el docente. En otras palabras, el proceso de resignificación y transformación no trata del aprendizaje de nuevos saberes o herramientas evaluativas, sino de la reflexión sobre el sentido con el cual se desarrolla la práctica evaluativa.

La discusión colectiva y permanente entre formadores permitió concluir que existe una necesidad de reflexión pedagógica más profunda y colaborativa para una transformación permanente de la práctica pedagógica. Es importante preguntarse con mayor frecuencia cómo se concibe y aborda en el aula el proceso evaluativo, sin perder de vista el aprendizaje como construcción social, de manera de dilucidar la coherencia entre concepciones de aprendizajes y la práctica evaluativa.

Finalmente, se recomienda el desarrollo de investigaciones sobre la propia práctica pedagógica de formadores usando la metodología *Self Study*, porque permite tomar conciencia de las necesidades de cambio para transformar la práctica pedagógica durante el mismo proceso de investigación. Del mismo modo, se sugiere que los participantes del estudio asuman el rol de amigos críticos para cuestionar las creencias pedagógicas arraigadas en la formación inicial docente que obstaculizan el aprendizaje y desarrollo profesional docente. Esta conclusión se condice con los planteamientos de varios autores que han demostrado la incidencia de los “amigos críticos” en el aprendizaje profesional y en la mejora de los procesos educativos (Huerta, 2014; Rincón-Gallardo *et al.* 2019; Schuck y Russell, 2016).

REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bullock, S. y Ritter, J. (2016). Explorando la transición a la academia a través del *self-study* colaborativo. En C. Hirmas y R. Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 133-148). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.

- Calatayud, M. (2021). Evaluación Docente y Mejora Profesional. Descubrir el Encanto de su Complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>
- Calvo, A., Haya, I., y Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Aprendiendo el oficio docente. El modelo *Lesson Study* para mejorar la docencia en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 211-234. <https://doi.org/10.6018/educatio.469241>
- Cornejo, J. (2016). El *Self-Study* de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En C. Hirmas y R. Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 25-64). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.
- Domingo, Á. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista Zona Próxima* (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Fuentes-Diego, V. y Salcines-Talledo, I. (2018). Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 91-112. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.005>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Madrid: Morata.
- García-Prieto, J., Pozuelos-Estrada, J. y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La Evaluación de Aprendizajes del Alumnado por parte del Profesorado Universitario Novel. *Formación Universitaria*, 12(2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hirmas, C. y Fuentealba, R. (2020). Introducción: *Self-study* sobre prácticas de formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 9-10. <https://doi.org/10.35362/rie8213752>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Masters Research thesis. Melbourne: The University of Melbourne.
- Jiménez, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Leiva, M. V., y López, T. (2019). Uso de plataforma virtual para retroalimentar la formación del profesorado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.5>

- López, M., Benedito, V. y León, M. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *FOLIOS*, (44). 77-91. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci_abstract&tlng=es
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. y López-Pastor, V. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Cultura y Educación*, 31(4), 865-880. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Reyes, C., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R. y Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. México: Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- Russell, T. y Flores, M. A. (2020). Hacer investigación *self-study* en la formación inicial del profesorado: La importancia de oír a los futuros profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 11-30. <https://doi.org/10.35362/rie8213702>
- Sanahuja, A. y Sánchez-Tarazaga L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>

- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y Aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Santos-Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la Práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schuck, S. y Russell, T. (2016). *Self-Study*, amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a partir del Self Study*, (pp. 117-132). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173. <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>